MİLLÎ EĞİTİM

üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi

kis 2006 **yıl 34** **sayı 169**

İÇİNDEKİLER

Editör (pdf) - (word)	Edebiyatin Dili Üzerine / Mehmet AYDIN / (pdf) (word)
Liselerdeki Yazin Egitimine Yeni Bir Yaklasim / V.Dogan GÜNAY (pdf) - (word)	Nurullah Ataç'in Dil-Edebiyat Egitimi ve Ögretmenlik Meslegine Elestirel Bakisi / A.Sinar ÇILGIN / (pdf) - (word)
Okur Odakli Bir Yaklasimla Yazin Egitimi Tülin POLAT (pdf) - (word)	Türkce/Edebiyat Egitimi ve Kisisel Kelime Serveti / Celal DEMIR (pdf) - (word)
Edebiyat Egitimi,Estetik Bir Hazzin Edinimi,Okumanin Aliskanliga Dönüstürülmesi ve Yazinsal Kuramlar Hilmi UÇAN (pdf) - (word)	Cumhuriyetin Ilanindan Günümüze Türkçe ve Edebiyat Ögretiminin Orta Ögretimdeki Tarihî Gelisimi/Halit DURSUNOGLU (pdf) - (word)
Edebiyat Egitimi: Hermeneutik Bir Yaklasim Vefa TASDELEN (pdf) - (word)	Edebiyat Üzerine Tasviri Bir Deneme / Ersin ÖZARSLAN (pdf) - (word)
Türk Dili ve Edebiyati Ögretimindeki Sorunlara Bati Üniversiteleri Temelinde çözüm önerileri Menderes Coskun (pdf) - (word)	Edebi Türlerden Yararlanma / Giyasettin AYTAS/ (pdf) - (word)
Edebiyat Egitiminde Edebi Metinin Yeri ve anlami / Ismail ÇETISLI (pdf) - (word)	Okuma Kültürü Üzerine Bir Arastirma / Mustafa AYYILDIZ,Ümit BOZKURT,Suna CANLI (pdf) - (word)
Edebiyat Eöitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar / Abdurrahman GÜZEL (pdf) - (word)	Türk Dili ve Edebiyati Egitim Programlarina Yönelik Varlik Dergisinde Çikan Yazilar (1933-1960) / Hilmi DEMIRAL (pdf) - (word)
Sözlü iletisim Becerileri Açisindan Türk Dili ve EdebiyatiEgitimi / Cemal SARAÇ (pdf) - (word)	Edebiyat Ögretimi-Kompozisyon Ögretimi Açisindan Orta Ögretim Kurumlarindaki Kompozisyon Ögretiminin Analizi / M.Nur KARAGEÇI (pdf) - (word)
Bilgi Toplumu Olusturma Baglaminda Türk Edebiyati Dersleri Üzerine Düsünceler / Nalan BÜYÜKKANTARCIOGLU (pdf) - (word)	Halk Edebiyati(Sözlü Edebiyat) Konularinin Edebiyat Dersi Kitaplarinda Ele Alinisina Dönük Bazi Tespit ve Öneriler / Mustafa AÇA (pdf) - (word)
Divan Edebiyati Ögretiminde Karsilasilan Sikintilar ve Zihniyet Problemi Yasar AYDEMIR (pdf) - (word)	Türkiye'deki Orta Öðretim Edebiyat Ders Kitaplari Üzerine Edebiyat Egitimi Açisindan Bir Degerlendirme / Nihal ÇALISKAN (pdf) - (word)
Liselerde Divan Edebiyati Ögretimi / A.Fuat BILKAN (pdf) - (word)	
Aruz ve Aruz Egitimine Yönelik Uygulama Önerileri / Tacettin SIMSEK (pdf) - (word)	
Gazel Merkezli Klasik Nazim Sekillerini Ögretimi / Halil ÇELTIK (pdf) - (word)	

Millî Eğitim
Üç Aylık
Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi

°

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

°

Yayın Yönetmeni
Şadi KESKİN
Yayımlar Dairesi Başkan V.

°

Yazı İşleri Müdürü
Selâmi YALÇIN
Şube Müdürü

°

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

°

Ön İnceleme Kurulu
Celal ASLAN

°

Redaksiyon-Düzelti
Celal ASLAN
Dinçer EŞİTGİN

°

İletişim
Celal ASLAN
(caslan@meb.gov.tr)

°

Grafik - Tasarım
Hakkı USLU
Banu DAVUN

°

Dizgi
Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
Reyhan İLKER

°

Yazışma Adresi
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı
Teknikokullar/ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr
web: http://yayim@meb.gov.tr
Tel: (0312) 212 81 45 - 213 65 12
Fax: (0312) 212 81 48

°

İlkeler
-Gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın, iade edilmez.
-Yazıların içeriğinden yazarları sorumludur.
-Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.
-Millî Eğitim adı anılmadan alıntı yapılamaz.
-Millî Eğitim hakemli bir dergidir.

°

Abonelik Koşulları
Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Millî Eğitim Basımevi Müdürlüğünün Ziraat Bankası Bahçekapı-İSTANBUL şubesindeki 93851 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

°

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

°

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 4167
Süreli Yayınlar Dizisi: 206

© 2005 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı
URL: http://yayim.meb.gov.tr
Yorum, öneri ve yazılarınız için;
E-Posta: med@meb.gov.tr

Editör'den …

Değerli Okuyucularımız,

Millî Eğitim dergisinin bu sayısında ***"EdebiyatEğitimi ve Öğretimi"*** konusunu ele alıyoruz.

Özel sayımızda edebiyat dersleri ile ilgili meselelere farklı boyutlarıyla değinilerek edebiyat programlarına ve ders uygulamalarına dönük yeni yöntem ve yaklaşım önerileri dikkatlere sunuldu. Edebiyat öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlara farklı disiplinlerin yöntemleriyle çözüm önerileri getirilmeye çalışıldı. Divan ve halk edebiyatı ürünlerinin edebiyat derslerinde nasıl güncel hâle getirileceği eşzamanlı yaklaşımlarla ele alınarak konunun, değişik boyutlarda karşılaştırmalı olarak da işlenmesi gözetildi.

Dergiye katkıda bulunan herkese teşekkür ediyor, özel sayımızın edebiyat eğitimi ve öğretimi alanında faydalı olacağını umuyoruz.

Yeni sayımızda buluşmak umuduyla...

From the Editor

DearReaders,

"***Literature Education andTeaching***" is discussed in this issue of National EducationJournal.

In this special issue, recommendations of new approaches and methods for literature curricula and classroom applications are presented, and different dimensions of issues related to

literature courses are included. Suggessions for solutions of current problems faced in teaching of literature are saught. The issue of how to update works in divan and folk literature is considered with concurrent approaches, and this issue is dealed with from different dimensions comparatively.

We express our appreciation to whom contributed to the Journal, and hope that our special issue will contribute to the field of literature education and teaching.

Hope to meet in our next issue...

EDEBİYATIN DİLİ ÜZERİNE

Mehmet AYDIN*

Özet

Edebiyatın malzemesinin dil olduğu bilinmektedir. Ancak edebiyatta dil nasıl kullanılır? Edebiyat dili ile günlük dil arasında ne tür bir ilişki vardır? Bu sorular pek çok defa sorulmuştur. Bazen bu sorulara farklı cevaplar verildiği hâlde bazı ortak sonuçlara da ulaşılmıştır. Edebiyat ve gerçeklik ilişkisi epey tartışılmıştır. Edebiyatta gerçeklik izlenimi de dil yoluyla sağlanmaktadır. Ayrıca edebiyat metnini öteki metinlerden farklı yapan yanlar da vardır. Bu farklılık da büyük ölçüde dilin kullanımında yatmaktadır.

Ayrıca edebiyat eğitiminde kullanılan dil üzerinde de durulmuştur. Gerçekte edebiyat eğitiminin dili geniş çaplı bir tartışmanın konusudur. Edebî metinler üzerine kurulmuş inceleme metinlerinde de buna uygun bir dilin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat ile dil ilişkisi, edebiyat dili, edebî gerçeklik

1. Giriş

Bu yazıda edebiyatla dil ilişkisi ele alınacaktır. Ancak edebiyat ile dil ilişkisi bağlamında çok şey söylenmiştir, kolayca çok şey de söylenebilir. Ama şuradan başlamak herhâlde doğru: Edebiyat yapmak bir sürü boş lâf etmek ve lâfı boş yere uzatmak demek değildir. Hatta edebiyat yapmak sözü olabildiğince kısaltmaktır. Bu kısaltmanın da sınırı yoktur. Son yıllarda henüz birer deneme niteliği taşısa da bir cümleden oluşan hikâyeler yayımlanmaya başlanmıştır. Ayrıca minimal metinleri ve bir hikâyenin doksan dokuz çeşitlemesini de unutmamak gerekir. Bu bağlamda Raymond Queneau'nun metni ve Ferit Edgü'nün önemli denemeleri hatırlanmalıdır (Queneau, 2003).

Sanatların birçoğu için belli standartlardan söz edilemez. Sanatı ve özel olarak da edebiyatı belli standartlara, belli kalıplara indirgemek mümkün değildir. Böyle yapıldığında sanat nefes alamaz olur. Elbette Eski Türk edebiyatı ile uğraşanlar kolayca kabul etmeyebilir, ama Divan şiiri biraz da bu tür standartlar yüzünden tıkanmıştır.

Edebiyata dille oynanan bir *oyun* denebilir. Bu oyunun taşı, aracı dildir. Edebiyatta dilin kullanımı belki de her şeyden önemlidir. Paul Valery'nin sıkça tekrarladığı "şiir duygularla yazılmaz, kelimelerle yazılır" şeklinde bir söz vardır. Edebiyat ile içtenlik arasında da bazen ilişki kurulur. Bu çerçevede Nurullah Ataç'ın çok öğretici bir bakışı vardır:

> "Geçenlerde posta ile bir kitap geldi. Küçük bir kitap, ama başından sonuna kadar okuyamadım, sade bir göz gezdirdim. Adını da, kimin yazdığını da söylemeyeceğim. Beğenmedim ki söyleyeyim. Bir adamı yazı yazmaya daha yeni başlamış bir genci, kitabından hoşlanmadım diyerek tanıtmanın ne lüzumu var? Boş yere kırmış olurum. Bekleyelim; günün birinde belki daha güzel şeylerini okuruz, o zaman uzun uzun sözünü ederiz. Adını söylemeyeceğim, ama kitabının başına kısacık bir önsöz koymuş, onu olduğu gibi alacağım. Diyor ki:
>
> 'Ey okuyucu!
>
> Bu eseri bir sanat iddiasıyla değil, saf ve samimi bir aşkı terennüm maksadıyla kaleme aldım. Bunu bil ve sanatı samimiyetimde ara.'

> Pek tutulurum böyle sözlere. Mademki sanat iddiasıyla yazmıyormuş, ne diye kitap çıkarıyor; bizim de okumamızı istiyor? Seviyormuş, aşkı da safmış, samimîymiş… Pekâlâ ama bize ne? Bize aşık değil ya bu adam! Yazdıklarını, o tertemiz, özden gelen aşkının söylettiklerini gitsin de sevgilisine okusun; onun hoşuna gider, koltuklarını kabartır. fiöyle 'Ortaya ben de bir şey koyacağım" diyerek, yani sanat iddiasıyla yazdığı şeyler varsa, bize onları getirsin okuyalım." (Ataç, 1989, 45)

Elbette bir edebî metinde duygu da düşünce de *mavera* (*öte* sözü maveranın yerini tutabilir mi?) da olmalıdır. Ama bunlar başarılı veya başarısız bir biçimde aktarılabilir. Başarısız bir biçimde anlatılmış gerçek aşk yerine, âşıklar darılmasın, inandırıcı bir biçimde anlatılmış kurmaca aşk daha çok ilgi görebilir.

2. Edebiyat Metinlerinin Dili

Bu bölüme şunu sorarak başlamak uygun düşebilir: Günlük dilden büsbütün bağımsız ayrı bir edebiyat dili var mıdır? Bu soru hem zor hem de kolay bir sorudur, dolayısıyla hem günlük dilden büsbütün bağımsız bir edebiyat dili vardır hem de yoktur. Edebiyat metinlerinin dilindeki malzeme de günlük dildeki malzemedir. Ancak sorun bu malzemenin seçilip düzenlenmesindedir.

Dil bir iletişim aracıdır. Ancak edebî metinlerde dil neredeyse bir araç olmaktan çıkarak bir amaca dönüşür. Elbette edebiyat metni okuru da bir tür iletişimde bulunmaktadır. Fakat bir edebiyat metni, okur tarafından çözümlenmeyi ve alımlanmayı bekler. Bu çözümleme, alımlama kolay bir iş değildir. Okurun öncelikle edebiyat metninin şifresini çözebilmek için hazırlıklı olması gerekir. Üstelik bu tür metinlerde yazar her şeyi dosdoğru söylemez. Okura da doldurması gereken önemli boşluklar bırakır. fiüphesiz bir metinde okura bırakılan boşluk çoksa o metnin çözümlenmesi dolayısıyla da alımlanması güçleşir. Ama okura hiçbir boşluk bırakmayan metnin edebîliği, dolayısıyla iyi bir metin olup olmadığı epeyce tartışılabilir. Metinlerin üretildiği tarihle, tüketildikleri tarih ayrıysa, okurun karşısına başka sorunlar çıkabilir. İyi bir okur edebiyat metninde karşılaştığı bütün sorunların üstesinden gelmek için çaba gösterir.

Temel olarak edebiyat metinlerinin öteki metinlerden ayrıldığını, ayrıştığını bilmek gerekir. Bu ayrışma üzerine çok tartışılmıştır. Bu konuda birçok farklı sonuca ulaşıldığı hâlde, birtakım ortak sonuçlara da varıldığı söylenebilir.

İlk olarak, edebî metinlerde eğretilemeli bir dil kullanılır. Ancak eğretilemeler de dilbilimcilerce ölü eğretilemeler ve canlı eğretilemeler olmak üzere ikiye ayrılır. Ölü eğretilemeler, bir dilin sözvarlığının bir parçasına dönüşmüş, sıradanlaşmıştır. *Dağ başı*nda, *çekmecenin gözü*nde, *testere ağzı*nda Türkçe konuşuru açısından hiçbir yadırgatıcı yan yoktur. Çünkü bunlar ölü ve sıradan aktarmalardır. Ancak *yorgun dağların başında* veya Attila İlhan gibi "*tutsak ustura ağzında yaşamaktan*" dersek durum değişir. Aslında her iki durumda da insanla ilgili birtakım özellikler tabiata aktarılmıştır. Ancak birinciler insanda hiçbir farklı duyguya yol açmazken ikinciler en azından insanı şaşırtıp yadırgatabilir.

Mehmet Kaplan bir yazısında uzun uzun şiir ile matematik arasındaki ilişki üzerinde durmuş ve bu ilişkiyi anlatmıştır. Belki de onunla aynı dönemlerde genel olarak sanat felsefesi ve özel olarak da edebiyat felsefesi üzerine kafa yoran Gasset de "günümüzde şiir eğretilemelerin yüksek cebiridir" (Gasset, 1992, 57) demiştir. Bu cebirdeki eğretilemelerin yeni ve özgün olması bir metnin değerini yüceltir. Bu tür yeni ve özgün eğretilemelere de canlı eğretileme denebilir.

Elbette edebî metinlerde çeşitli anlam olaylarından da yararlanılır, edebî sanatlara başvurulur. Bu tür metinlerde imgeler de olur. Bu metinleri imgesiz düşünmek mümkün değildir.

Edebiyat metinlerinde sapmalar ve alışılmamış bağdaştırmalar da bulunur. Ancak bunların da bir işlevi vardır.

Öteki metin türleri gibi edebî metinlerin de anlamı vardır. Ancak her durumda bir edebî metnin anlamından çok anlamlarından söz edilir. Çok anlamlılık ve çoğul anlam bir edebî metnin tabiatında vardır: "Edebiyat yapıtlarının anlamı değil, anlamları var. Çünkü; tek tek yorumların başarısı bu anlamları görünür kılmak..." (Uygur, 1999, 54) Valery bu çerçevede aşırı yorumu dışlayarak bir metnin her anlamının olmadığını söyler. Bir metnin anlamı çerçevesinde başka şeyler de söylenebilir:

> "Kuşkusuz, metinlerin anlamlarını düzenleyen ve kuramcılar tarafından henüz saptanmamış pek çok şifre vardır; okurlar bunları sezgisel olarak yakalarlar. Yazar tarafından kullanılmış olan bütün şifrelerin, böyle sezgi yoluyla bile olsa saptanması ya da yakalanması gerekmez. Metnin anlamının bir kesiminin yakalanması, pek çok okur ve eleştirmen için çoğu zaman yeterlidir; üstelik bu kişiler metni yazarın kullanmamış olduğu şifrelere göre de yorumlayabilir, bu yolla yeni anlamlar oluşturabilirler. Bu gibi anlamların ve daha başka anlamların geçerliliği ve değeri, özgül bir söylem durumu içinde tanımlanır apriori belirlenemez." (Onega ve Landa, 2002, 19)

Elbette metni yazarın kullanmamış olduğu şifrelere göre yorumlamak da bir aşırı yorum olarak değerlendirilebilir. Bir metin bittikten sonra artık yazarın olduğu gibi okurun da olur ve deyim yerindeyse anonimleşir. Yazarın bu aşamadan sonra okurun anlamlandırma çabalarına müdahale etmemesi gerekir. Kaldı ki yazarın müdahalesinin anlamı da yoktur. Bunun için (iyi) bir okuru yazarının metin üzerine düşünceleri pek ilgilendirmez.

3. Edebiyat ve Gerçeklik

Edebiyatla gerçeklik ilişkisi, edebiyat bilimcilerin hep tartıştıkları bir konudur. Gerçeklikle ilişkisi açısından en uç metinlerde bile bir gerçek duygusu uyandırılmaya çalışılır. Bu bağlamda Umberto Eco, *inançsızlığın askıya alınması*ndan söz ederken haksız sayılmaz. Edebiyattaki gerçeklik, kurmaca gerçekliktir, belki buna edebiyatın gerçekliği de denebilir.

Gerçekten de bizim iklimimiz içinde edebiyat gerçekliğinin hem tartışılmaya hem de vurgulanmaya epey ihtiyacı vardır. Edebiyat gerçekliği bambaşka bir gerçekliktir. Edebiyat ve sanat gerçeğin üstünü büsbütün örtüp onu yok etmese de onu yerinden etmeyi, onu bozmayı ve başkalaştırmayı dener. Edebiyattaki benzetmelerin amacı da gerçekten uzaklaşmak veya gerçeği başkalaştırmak olarak görülebilir.

Yazarın ve şairin yapması gereken yalnızca gerçeğe ayna tutup onu olduğu gibi yansıtmak değildir, "gerçeğe gerçek dışı bir ana kara eklemektir. Yazar (Lâtince) auctor, yani 'artıran kimse' sözcüğünden türemiştir. Lâtinler yeni toprak fethederek yurduna katan komutanlara böyle derlerdi." (Gasset, 1992, 165) O zaman genel olarak sanatçılar bildik dünyayı genişletip güzelleştirirler. Tanpınar'ın *Bursa'da Zaman* şiirini veya *Beş fiehir*'ini okuyup o beş şehirde dolaşmak herhâlde oradaki bildik yapıları, Ulucami'nin şadırvanını başka bir gözle görmeye yarar. 'Monet Île de France'ın nilüferlerini resmedince nilüferler daha da büyümüş ve güzelleşmiştir.' O zaman sanatın ve edebiyatın bildik dünyaya estetik bir boyut kazandırdığını ve onu güzelleştirdiğini söylemek mümkündür. Sanatın ve edebiyatın sağladıklarından biri de farkındalık duygusudur. Sanat ve edebiyat bize farkına varamadığımız güzellikleri gösterir.

Edebiyat metni, gerçekten ne kadar kopmaya çalışırsa bir yandan gerçekle ilişkisini sürdürür. Ama bu ilgiyi doğru anlamak gerekir. Gerçekten büsbütün kopuk bir metnin anlamına hiç kimse ulaşamaz. Kimsenin anlamına ulaşamadığı bir metin tasarlamak güçtür. Her metin sonuçta bir dil ürünüdür ve dil ürünlerinin de bir anlamı vardır. Ancak insanın dünya bilgisinden kopuk anlam yoktur. Anlamın insanın dünya bilgisiyle mutlaka bağlantısı vardır.

4. Edebiyat Eğitimi

Edebiyat eğitimi ile edebiyat öğretimi ikiz kavramlar olarak birlikte kullanılmaktadır. Ancak artık edebiyat eğitimi ile edebiyat öğretiminin ayrı şeyler olduğu vurgulanmalıdır. Gerçekten edebiyatın, edebiyat bilgi ve teorileri, edebiyat tarihi gibi öğretimi gerektiren bir yanı vardır. Edebiyat öğretimi edebiyat bilimiyle ilişkilendirilebilir. Bu öğretimin de öncelikle edebîlik üzerinde durması gerekir.

fiimdiye kadar özellikle liseler için yazılan edebiyat kitapları ve bu kitaplara dayalı olarak verilen edebiyat eğitimi birçok defa tartışılmıştır. Bu kitapların dili çoğu zaman tartışmaların odağında olmuştur:

> "Ders kitaplarında kullanılan dil (hem metinlerde, hem işlenişte hem de bilgilendirme ve uygulama sürecinde) o sınıfın düzeyiyle uyumlu olmak zorundadır. Bunun için özellikle her sınıf düzeyinde kaç sözcüğün öğretileceği liste biçiminde belirlenir. (Bugüne değin böyle bir çalışma yapıldı mı bilmiyorum; bu anlayışla hazırlanmış kitaplar var mı onu da bilmiyorum. İncelediklerim arasında bir örneğini görmedim.) Bu sözcüklerin sınıf düzeylerine göre dağılımında da somuttan soyuta doğru bir yol izlenir."(Çotuksöken, 2002, 23)

Roland Barthes'e göre bir metin üzerinde konuşan veya yazan kişinin de yeni bir metin yarattığını veya yaratması gerektiğini ve ancak böyle var olabileceğini bilmesi gerekir. "Metinlere yönelik çözümlemenin [kesin] geleceği, herhangi bir çözümleme reçetesi yaratmak değil, bir yazı olarak ortaya çıkmaktır." O zaman şöyle bir sonuca ulaşılabilir: Edebiyat üzerine yazanın kesinlikle iyi yazabilmesi, dolayısıyla edebiyat kitaplarının da iyi yazılabilmesi gerekir. Hâlbuki çok yazarlı bazı edebiyat kitapları, belki de çok kötü yazıldıkları için daima sorun olmuştur.(Aydın, 2003, 58) Edebiyat eğitimini her bakımdan sorun olmaktan çıkarmak ve edebiyattan geçen bir toplum oluşturmak gerekir.

5. Sonuç

Edebiyat eğitimi sırasında doğru metinler seçilemediği için edebiyatın ne olduğunun da kavratılamadığını kabul etmek gerekir. Bir şiirde ne kadar bayrak, ne kadar vatan geçtiği önemli değildir. Önemli olan bunların metinde nasıl kullanıldıklarıdır. Ancak bizde bazen bunlar, metinlerin edebîliğinin önüne geçmiştir. Elbette edebiyat yoluyla bazı değerlerin aşılanması hedeflenebilir. Ama bu aşılama incelikli bir biçimde yapılırsa etkili olur. Bu işlem kaba bir biçimde yapılırsa olumsuz sonuçlar bile verebileceğini, hatta bu eğitimden soğutacağını da hesaba katmak gerekir. Yunus Emre de bazı değerleri, her şeyden önemlisi sevgiyi ustaca aşılamaya çalışmıştır. "Yunus acaba neden büyük? Söylediklerivle mi, onları söyleyişiyle mi? Bunun yanıtı, "her ikisiyle de" olacaktır. (Aksan, 2005, 9) Edebiyatı basit araç olarak görmek yerine amaç olarak görmek bu eğitime yaraşır. Yunus'un edebiyat öğretiminde yer bulması şiirinin gücüne bağlanabilir. İyi bir edebiyat eğitiminin iyi bir toplumun oluşmasına katkısı olur. Bu tür bir eğitim de edebiyatın ne olduğunu tam olarak kavratmadan yapılamaz:

"Edebiyatın gerçekten de ne olduğunu anlamak için, edebiyatın yerini belirlemek için, edebiyatın öbür yazılı ürünlerden, bu arada bilim ürünlerinden ayrı bir kuruluşu olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Edebiyat olmayan yapıtlara, özellikle bilimsel yapıtlara ortak doku, bu yazılarda tüm insan kişiliğinin salt bilen-özneye indirgenmiş olmasıdır. Edebiyat

yazılarındaysa, yazının konuşucusu, anlatıcısı kim olursa olsun yazının söylediğini kim söylerse söylesin bu söylediğine tüm damgasını vurmuştur insan." (Uygur, 1999, 24)

Dil insanın kullandığı en etkili ve en önemli araçtır, bu araç bir silah gibi de kullanılabilir. Edebiyat bu önemli aracı neredeyse araç olmaktan da çıkarır veya araç olarak etkisini kat kat artırır. Bu da dilin etkili bir şekilde kullanılmasından geçer.

İnsan, tarih boyunca kullandığı her aracı geliştirmenin yollarını aramış ve bulmuştur. İnsan açısından kullandığı her aracın işleyişi ve sistemi önemlidir. Edebiyat yoluyla bir dilin işlenmesi o dilin anlatım imkânlarını artırır. Edebî metinde dil zorlanabildiği ölçüde zorlanır. Zorlanmayan, edebiyat metni üretilmeyen, edebiyat yapılmayan dil bir türlü gelişemediği gibi ölür. Edebiyat bir dilin dayanıklılığını sağlar, ömrünü uzatır. Dolayısıyla edebiyat eğitimi bir toplum açısından son derece önemlidir.

Kaynakça

Aksan, Doğan (2005). **Yunus Emre fiiirinin Gücü**, Bilgi Yay., Ankara.

Ataç, Nurullah (1989). **Günlerin Getirdiği**, Can Yay., Ankara.

Aydın, Mehmet (2003). "*Edebiyattan Geçebilen Bir Toplum*", **Varlık Dergisi**, S.1153 (Ekim), İstanbul.

Çotuksöken, Yusuf (2002). **Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler**, Papatya Yay., İstanbul.

Gasset, Jose Ortega y (1992). **Tarihsel Bunalım ve İnsan**, çev. Neyire Gül Işık, Metis Yay., İstanbul.

Onega, Susana –Landa, José Angel Garcia (2002). **Anlatıbilimine Giriş**, çev. Yurdanur Salman – Deniz Hakyemez, Adam Yay., İstanbul.

Queneau, Raymond (2003). **Biçem Alıştırmaları**, çev. Armağan Ekici, Sel Yay., İstanbul.

Uygur, Nermi (1999). **İnsan Açısından Edebiyat**, YKY Yay., İstanbul.

ASTUDYUPONTHERELATIONSHIP OF LITERATUREANDTHELANGUAGE

MehmetAYDIN*

Abstract

It is a fact that the language is the major factor of the literature. And how is the language used in literature? What type of relationship is available between the literary and daily language? Many questions regarding the subject like this have been asked. Although different answers have been given to such questions and reached some comman results on the issues.The relationship between literature and reality has been discussed for a long time of period. The reality in literature has been realized by the language itself. On the other hand, there are different uncommon sides of literature that differ from unliterary texts. This kind of difference is hidden mainly in the usage of the language.

In this study the usage of language has been conducted in teaching the literature itself, too. In reality, the language of teaching literature itself is a subject of a serious discussion. In this study the necesscity of the usage of a suitable language upon the sellected texts has been focused on for research for literary texts.

Key Words: Relationship between literature and language, literary language, literary reality

* Doç. Dr.; Kırgızistan-TürkiyeManasÜniversitesi, Fen-EdebiyatFakültesi

LİSELERDEKİYAZINEĞİTİMİNEYENİBİRYAKLAŞIM

V. DoğanGÜNAY*

Özet

Ülkemizde yazın dersinin öğretiminde her zaman sorunlar olduğu söylenir. Neden olarak da öğrenci merkezli bir eğitim yerine ezbere dayalı bir eğitimin yapıldığını söyleyebiliriz. Bu makalede 'nasıl bir yazın eğitimi yapılmalıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Geliştirilen yaklaşımda iki farklı ders (okuma ve anlama, yazma ve sözbilim) önerilmiştir. Okuma anlama dersinde bir kısım edebiyat tarihine yer verilse de, asıl olarak öğrencinin etkin olacağı anlama ve anlamlandırmaya önem verilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Temelde öğrencinin metni okuyup, anlayacağı ve yorumlayacağı bir yaklaşım savunulmuştur. Yazma ve sözbilim dersi ise diğer dersteki öğrenilen bilgilerin uygulama örneklerinin yapılacağı bir ders olarak düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yazın dersi, okuma ve anlama, yazma ve sözbilim

Giriş

Her toplum kendi dilini, yazınını, kültürünü topluma katılan yeni kuşaklara doğru olarak öğretmek, bu değerlerinin kaybolmadan ve gelişerek daha sonraki kuşaklara aktarmak; hatta olanağı varsa, kendi değerlerini başka uluslara da öğretmek ister. Toplumun kültürel değerlerinin yeni kuşaklara öğretilmesindeki temel amaç, kendine ait değerleri geliştirerek ve zenginleştirerek ilgili toplumca sürekliliğinin sağlanması ve yaşatılmasıdır. Bu anlamda, kültürel değerlerin hem yeni kuşaklara öğretilmesi hem de yeni kuşakların bu değerlere katkı sağlaması önemlidir. Bir topluma ait kültürel değerlerin başkalarına öğretilmesindeki nedenleri farklıdır. Bir yandan dünyaya kendi kültürünü ve değerlerini tanıtmak ve bu yolla başkaları üzerinde egemenlik kurma isteği, diğer yandan da bu kültürel değerden az ya da çok para kazanma arzusu biçiminde sıralanabilir. Nedenler yalnızca bunlarla sınırlı değildir. Her zaman yenilerini eklemek olasıdır.

Bu çalışmada birinci sorun ile ilgili görüşler belirtilecektir. Yani "Türk toplumu yeni kuşaklara kendi dilini, yazınını nasıl öğretiyor?" sorusu ile var olan durum kısaca özetlendikten sonra "nasıl öğretmelidir?" sorusuna yanıt aranacaktır. Var olan durumun kısa bir betimlemesinden sonra, aksayan yönler saptanacaktır. Sorun ya da sorunların nereden kaynaklandığı tartışıldıktan sonra, söz konusu sorunumuzla ilgili geliştirilen yaklaşım ortaya konulacaktır. Önerimizle ilgili kuramsal çerçeve de, önerimiz bağlamında ele alınacaktır.

1. Sürdürülmekte Olan Yazın Eğitimi

Okullarımızda okutulan dilbilgisi ve yazın derslerinin amaçları ve yaklaşık olarak nasıl işlenmeleri gerektiği kuramsal olarak Millî Eğitim Bakanlığının ilgili yönetmelik ve kararları ile belirlenmiştir. Bu amaç ve işleyişi kısaca Türkçeyi doğru kullanmak, öğrencinin düşünsel ve zihinsel gelişimine katkı sağlamak biçiminde özetlemek olasıdır. Söz konusu derslerin başka işlevlerinin de olduğu açıktır. Örneğin toplumsal değerlerin (dilin, sanatın, şiirin, öykünün, mimarinin vb.) kendisinde barındırdığı estetik hazzın tadına varmak da yazın (ya da güzel sanatlar) eğitiminin amaçları arasında sayılır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Türkçe Eğitim İzlencesi Genel Amaçlarında (Karar No: 172, Karar Tarihi: 22.09.1981), ilgili dersler yoluyla öğrenciye kazandırılması arzulanan hedefler ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Adı geçen genel amaçlar arasında birinci sıraya "okuduklarını tam ve doğru anlama gücü kazandırmak" hedefi yerleştirilmiştir. Aslında bu doğru bir yaklaşımdır, ancak bunun nasıl yapılacağı ile ilgili yeterli çalışma bugüne değin yapıl(a)madığı savlanabilir. Sanıyoruz yazın eğitiminde görülen sorunların temelinde uygulamadan kaynaklanan eksiklikler söz konusudur. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı yönlendirici ve eksiklikleri giderici yönetmelikler ve kararlar çıkarmış olsa da, bunların pratikte uygulanmasına yönelik altyapının yeterince hazır olmadığı söylenebilir. Örneğin amaçlardan birisi 'estetik duyguların gelişmesine katkıda bulunmak, öğrencinin bu hazzın tadına varmasına yardımcı olmak' biçiminde belirtilmiş olup, ancak bunun nasıl yapılacağı bütünüyle öğretmenin bireysel yeteneğine ve başarısına bırakılmıştır. Metinle ilgili çalışmalar zor olduğundan öğretmenler de genellikle metin üzerinde dilbilgisi çalışmalarına ağırlık vererek metin incelemesi yolunu seçmişlerdir. Bakanlık tarafından uygulama biçimi yeterince belirtilmiş olsa bile, bu örneğe dayalı olarak estetik hazzın tadına varacak bir eğitimin sürdürülüp sürdürülmediği tartışılabilir. Bu sorunun da değişik nedenleri olabilir. Uygulanan sistemden kaynaklanan, öğretmenden ya da öğrencinin toplumsal katmanından kaynaklanan değişik nedenler sıralanabilir. Bizce temel sorun, öğrenciye bazı bilgileri uygulamaya dayalı bir eğitimle öğretmek yerine ezbere dayalı bir yaklaşımın sürdürülmesidir. Elbette üniversite sınavlarındaki "Türkçe ve dilbilgisinden şu kadar soru gelir ve değeri şudur" gibi tümüyle çıkarcı yaklaşımın da bu derslerin sağlıklı yapılmasına önemli bir engel olduğu ortadadır.

Konunun başlığına uygun olarak, yazın ve eğitimle ilgili kısa bir açıklama verelim. Her iki kavramla ilgili çok değişik tanımlar bulunabilir. Yazın ile ilgili kısaca şunları söyleyebiliriz: Yazınsal metinlerde her türlü dil kullanımını görmek olasıdır. Bir bakıma dilbilgisinin en iyi öğretilebileceği yer yazınsal metinlerdir denilebilir. Öğrenilen dilin ve kültürün en özgün ve farklı yanlarının görülebileceği kaynaklar olarak yazınsal metinler gösterilir. Her ne kadar (özellikle anlatı türü yazınsal metinlerde) kurmaca bir yapı söz konusu olsa da, insanın düşünce sisteminin gelişmesine önemli katkıları olduğu açıktır. Kısaca toplumsal belleğin gelişmesine ve zenginleşmesine yazın ve kültürel birikimi öğreten derslerin önemli katkıları olduğu açıktır.

Eğitim ile ilgili de çok değişik tanımlar vardır. Her tanım kendi içinde tutarlıdır ve her tanımın doğru olan birçok yanı vardır. Tüm tanımlardan çıkarılacak genel bir yaklaşımı şu biçimde özetleyebiliriz: Kişinin bilmediği, eksik ya da yanlış bildiği bir durum ya da konu ile ilgili olarak, tekrara dayalı bir izlenceyi sürdürerek kazandığı bilgiler bütünüdür. Yani sürdürülen eğitimin sonunda kişi belli bir bilgi, tutum ya da davranış kazanır, önceki davranışını geliştirir ya da düzeltir. Yine kişi bir şeyi kazanmak için eğitimle ilgili bir izlenceye kayıt olur ve bu izlenceyi sürdürür. O hâlde eğitim kişiye kazandırılan bilişsel, davranışsal ya da tutumsal etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Eğitimde bir izlence olmalı, alıcı kitleye öğretilecek konu ya da

konular belirlenmeli ve bu durumun bir zaman çizgisi üzerinde sıralanması gereklidir. Kuşkusuz alıcıda (öğrencide) bu tür bir değişimin gerçekleşmesi için tekrarın önemli bir yeri vardır.

Okullardaki tüm dersler eğitimin bu amaçları doğrultusunda yaptırılır. Bu açıdan kimya ya da matematik dersi ile yazın dersi arasında bir fark yoktur. Yazın eğitimi ya da dilbilgisi eğitimini de bu bağlamda düşünmek olasıdır. Okutulacak ders kitaplarının özelliklerini de, özellikle yazın dersi açısından, (kitapların seçimi, kullanılan metinlerin uygunluğu, ders izlenceleri vb.) tartışmak gerekebilir. Ancak ders kitapları ile ilgili değerlendirmeler bu çalışmanın dışında tutulmuştur.

Ülkemizde yapılan yazın eğitimi ile ilgili farklı görüşler ortaya atılabilir. Yapılan eğitimin olumlu yanlarından söz edilebileceği gibi olumsuz yanlarından da söz edilmesi çok şaşırtıcı değildir. Sorun bakış açısı ile ilgilidir ve uygulanan yöntem belli bir tutarlılık oluşturuyorsa belli olumlu yönlerinin olacağı açıktır. Yine de öğrenciye kazandırdıkları ve öğrencinin bu dersler sonucunda kendisine mal ettiği bilgiler açısından bakıldığında verilen eğitimin çok yeterli olmadığı görülebilir.

Bizce yazın eğitiminde görülen en önemli aksayan yan, herkesin koro şeklinde söylediği şekliyle, ezbere dayalı bir eğitim biçimidir. Öğrenciye okuma alışkanlığı ver(e)meyen, sorgulayarak ve metnin kendi iç devingenliğini ortaya koymaya yardımcı olmayan, anlamın oluşumunda öğrenciyi okumanın merkezine getirmeyen bir yazın eğitimi, sorunlu ve eksik işleyişe sahiptir. Öğrenciyi yazın dersinde yazar adları, akımlar ve kitap adlarını öğrenmeden öteye taşımanın yeni bir yaklaşımla yazın alanına bakmasını sağlamasının daha doğru bir adım olacağı açıktır. Yazın tarihini öğrenen bir kişi bazı adları ve yazarları bilecektir ama bu gündelik yaşamda sıklıkla kullanabileceği bir bilgi olmayacaktır. Bir bakıma ders kitapları ve okul dönemi sonrasında pek de işe yaramayacak bir liste öğrenmiş olacaktır. Roland Barthes'ın söylediği şekilde yazın tarihi bir çocukluk anısı ya da lise anısı olarak kalabilir (Barthes, 1981, 65). Yazın dersinde öğretimin ve bilgi yüklemenin yanı sıra (yazın tarihi ve başka bazı temel bilgiler), önemle üzerinde durulması gereken bir uygulama kısmının da olduğu ve olması gerektiği de açıktır (Doubrosky, 1981, 8). Ama yazın derslerinde öğrenciyi etkin kılmadan metnin iç devingenliğini, tutarlılığını ve bağdaşıklığını öğrenciye fark ettirmeden yapılan bir eğitimin sonunda teste dayalı bir yazın eğitimi ortaya çıkar. Bu eğitimle yetişen bir öğrenci de kendi isteği ile bir sözcüğün anlamı için sözlüğe bakmaz, bir şiir kitabının iki satırını okuyarak ilgilendiği kitabı almaz ya da kitapçılarda gezmeyi gereksiz bir zaman kaybı olarak görür. Roman ödev verildiği için okunur, öykü kitabı öğretmenin zorlaması ile satın alınır vb.

Diğer yandan ülkemizdeki yazın eğitimi ile yazın tarihinin birbirine karıştırıldığı da bir gerçektir. İlgili ders izlencesi içerisinde yazın tarihine mutlaka yer verilmelidir, ancak tüm dersi bu biçimde düzenlemek de doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Yazın tarihi ile belirtilmek istenen şey, ele alınan bir metnin, romanın, anlatının, öykünün o toplumun yazını içindeki süredizimsel yerinin ortaya konulduğu bir yaklaşımdır. Yazın tarihi Goldenstein'in dediği gibi "incelenen olgunun yüzeysel bir katmanını oluşturur" (Goldenstein, 1998, 47). Sadece metnin anlamını açıklamada bu denli az bir işlevi olan yazın tarihine dayalı olarak metni yorumlamak tartışmalı bir durum olacaktır. Bazı durumlarda yazın tarihinden yararlanılabilir ancak bir metnin anlamını açıklamada bu oldukça sınırlı bir alanı kapsar. Metnin anlaşılması için metnin yazıldığı dönem ya da hangi yazın akımı içinde bulunduğu çok önemli olmayabilir. Yani şu yapıt şu dönemde yazıldı, şu akım içinde, şu yapıttan önce yazıldı, bundan sonra yazıldı gibi bilgiler metnin anlaşılmasına doğrudan bir katkısı yoktur. Belki yazın tarihi yazanlar ya da bir yapıt ya da

yazarla ilgili araştırma yapanlar için bu bilgi önemli olabilir ama bir öğrenci için doğrudan önemli değildir.

2. Nasıl Bir Yazın Eğitimi?

'Nasıl bir yazın eğitimi?' gibi oldukça beylik bir soruya herkesin söyleyecek bir sözü ve yanıtı vardır. Her öneride ilginç düşünceler olabilir. Yukarıda belirtilen eksik yanları giderici bir yazın eğitimi arzulanıyorsa, sanıyoruz sürdürülmekte olan izlencede bazı değişikliklere gidilmesi gerekir. 'Var olan izlencede neler değiştirilebilir?' ya da 'nasıl daha etkin bir yazın eğitimi yapılabilir?' soruları bağlamında yeni bir yaklaşım gerekeceği açıktır. Biz de kendimize göre geliştirdiğimiz bir yazın eğitimini burada kısaca değerlendirmek istiyoruz. Bizim önereceğimiz yazın eğitimi, kısaca öğrenciye dayalı ve çözümlemeci bir yaklaşım olacaktır. En azından ezbere fazla yer vermeyen bir yazın eğitimi olacağı açıktır. Oluşturulacak yöntemi kendi çalışma alanımızdan esinlenerek geliştirdiğimizi belirtmeliyiz.

Daha önce de belirtildiği gibi ezbere dayalı bir yaklaşım yerine, sorgulayıcı ve öğrenci merkezli bir yazın eğitiminin gerekliliği açıktır. Okuduğu metnin estetik yanını görecek ve bu yandan haz alacak öğrenciler arzulanıyorsa, bu yönü öne çıkaran bir izlencenin oluşturulması zorunludur.

Yazınsal metinlerde okuyucu önemli bir görev üstlenir. O hâlde metin karşısında sorgulayan, metne anlam katmak için derslerde daha etkin olan bir öğrencinin bugünkü derslere göre daha yararlı olacağı açıktır. İletişim denilen olgu tek yanlı bir etkinlik değildir. Bir yazınsal metnin anlamı için yazar kadar okuyucuya da iş düşer. Bu doğrultuda örneğin metindeki kurmaca yapıyı sorgulayan, metin örüntüsünü oluşturan, artgönderim ve bağdaşıklık (*ilgili kavramlar için bkz*. Günay, 2003, 57-114; Günay, 2002, 63-66) gibi kavramlara bağlı olarak metni bir bütün olarak ele alıp değerlendiren bir öğrenci çalışması söz konusu olmalıdır. Bu tür bir eğitim için de derslerin yeniden ele alınması gerekecektir.

Öğrencinin metnin anlamını oluşturmada öğretmen kadar, belki de ondan daha fazla etken olduğu bir ders izleme biçiminde ezberlenecek bir şey bulunmaz. Her zaman söylenegelen ezberciliğin ortadan kalkması, bizce öğrenci merkezli bir ders izleme biçimi ile giderilebilir, yani derslerde öğrencinin etkin olmasına bağlı olarak bu sorun ortadan kalkacaktır. Eğer anlama, algılama, açımlama ve yorumlama gibi alıcı/okuyucunun yaptığı etkinliklere dayalı bir ders izlenirse, yukarıda tanımlanan eğitim kavramı tam anlamıyla yapılmış olur ve söz konusu dersler için sorun olarak görülen ezberci yaklaşım kendiliğinden ortadan kalkar. Bu tür bir okuma (metin inceleme, yazınsal metinleri anlamlandırma) edimi öğrencinin etkin katılımı ile yapılabilir. Derslerde öğrenci, her bakımdan etkin olacak ve kendisi metnin (yeniden) üretilmesinden sorumlu olacaktır. Kısaca böylesi bir okuma biçiminde öğrenci metni her bakımdan kavrayacaktır ve bu etkinliğe dayalı başka yaklaşımlar deneyebilecektir. Kavradığı oranda yorum, çözümleme ve bireşime (senteze) gidebilecektir.

Burada kısaca açıklamaya çalışılan bir eğitim örnekçesi için derslerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi de gerekeceğini daha önce de söyledik. Örneğin **Okuma ve Anlama** dersinin yanında, bu ders ile eşgüdüm içinde yürütülen **Yazma ve Sözbilim** dersi gerekmektedir.

Okuma ve Anlama derslerinde bir dönem Türk yazın tarihine ayrılsa da, asıl olarak metin okuma yöntemleri üzerinde durulur. Örneğin küçük yapı ve büyük yapı bağlamında metinler ele alıp incelenir. Öğrencinin katılımını sağlayacak ders kitaplarının da hazırlanması bu aşamada düşünülebilir. Böylesi bir yaklaşım ile hazırlanmış yazın dersinde sanıyoruz öğrenci daha istekli olarak derse katılacaktır. Öğrenciyi bilimsel terimlere boğmadan hazırlanabilecek bir ders ile oldukça verimli bir yazın dersi yapılacağını düşünüyoruz.

Okuma ve Anlama dersinde yazınsal ürünler değerlendirilirken, **Yazma ve Sözbilim** dersinde farklı türden uygulamalar yapılabilir. Özellikle farklı metin tiplerinin özellikleri ele alınarak değişik uygulamalar **Yazma ve Sözbilim** dersinde yaptırılır. Sanıyoruz Bakanlığın Türkçe izlencesi ile ilgili kararında belirtilen "öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek" olarak belirtilen ilkesi ancak böylesi bir dersle gerçekleştirilebilecektir.

Bu iki dersi bir bütün olarak ele almak ve bu düşünceyle bir izlence oluşturmak gerekir. Birisinde yazınsal ürünler ayrıntılı olarak incelenir ve anlamlandırılır. Diğerinde ise farklı türden metin tipi oluşturulmaya çalışılır. Böylece öğrenci yazma ediminin çok kutsal bir şey olmadığını görecek ve kendisi de belki ilerideki çok özgün öykülerinin, romanlarının ilk örneklerini bu derslerde oluşturabilecektir. Burada önerilen **Yazma ve Sözbilim** dersini bütünüyle uygulama dersi olarak düşünmek yanlış olmaz.

Bu iki dersi izleyen öğrencide eğitimsel anlamda bir değişiklik olacağı açıktır. Öğrenci hem yazınsal metinden haz alacak hem de metin yazımı için öğretilecek farklı bilgilerden kendisine uygun olanı kullanma açısından belli bir araştırmaya yönelecektir. Yine araştırma yöntemini, bir metne farklı bakabilmeyi öğrenen bir kişi, düşüncesini belirli görüşlere uygun olarak oluşturmayı bilecektir.

Etkili dil kullanımını pekiştirici ve dilin inceliklerinin nasıl kullanılacağının gösterildiği bir dersin bugünkü uygulamalardan daha verimli olacağı açıktır. Bir yandan yazınsal bir metnin içyapısını ve anlam oluşum sürecini ayrıntılı olarak görebilmek, diğer yandan da dilin farklı kullanımını, dilbilgisinin en özenli kullanımını fark edebilmek ve uygulamak her bakımdan verimli bir dersi sağlar.

3. Okuyucu ve Metin

Okuma zihinsel ve bilişsel bir süreçtir. Yazarın iletisini algılama, anlama ve yorumlama sürecidir. Bu üç edimi gerçekleştirme etkin olarak yapılır. Okuma ile ilgili farklı disiplinlerden söz edilebilir: Edimbilim, alımlama estetiği, metindilbilim, yazınsal göstergebilim vb. Bu tür bilimler metindeki anlam olayını ortaya çıkarmayı amaçlar. Metni anlamlandırmak, algılamak ve yorumlamak amacıyla bu tür bilimlere başvurulur. Yine bu bilimler çerçevesinde ve onlara bağlı yöntemler doğrultusunda metin inceleme için de farklı yaklaşımlar uygulanır. Örneğin Lita Lundquist bir yazınsal metnin incelenmesi için altı aşamalı bir süreçten söz eder (*Aktaran* Adam, 2000, 11-12):

* edimsel düzey (Metin ile kullanıcıları arasındaki ilişki ele alınır),

* izleksel düzey (İzlek ve izleksel gelişme incelenir. Yine temel izlek, yardımcı izlek, kanıt, örnek, tanıtlama vb. bu düzeyde ele alınıp değerlendirilir),

* anlamsal düzey (Bu aşamada sözcüklerin tümcelerin ve metnin anlamları daha ayrıntılı olarak ele alınır. Metin içi bağıntılayanlar, tümcelerarası ilişkiler de bu düzeyde yapılır),

* sözdizimsel düzey (Metnin sözdizimi, söz edimleri, tümceler arası dönüşümler, metnin tutarlılığı bu aşamada yapılır),

* sözbilimsel (retorik) düzey (Geleneksel sözbilimin dört düzeyi (yaratıcılık, düzenleme, biçem ve eylem) yanında; yinelem, karşıtlama, tersinleme, eğretileme, uyak, ünsüz yinelenmesi vb. gibi söz sanatları bu düzeyde incelenir) ve

* düşüngüsel (ideolojik) düzey (Vericinin niyeti, izleksel yapıların oluşumu, toplumsal ve öznel tutumlar gibi metnin düşüngüsel yanları ele alınır).

Bir lise dersinde bu düzeylerin hepsini ele almak zor olabilir ancak çoğunluğunun açıklanabileceğini düşünüyoruz. Örneğin bizim önerdiğimiz yeni ders izlencesinin geneli edimsel düzeyi de ilgilendirir. Şimdiki lise yazın derslerinde sıklıkla yapılan izleksel düzeydir. Ancak yapılan derslerde daha sınırlı konular ele alınır. Metnin ana fikri nedir, yazar neden söz etmiştir gibi. Hâlbuki metnin örgelerinden yola çıkılarak oluşturulacak bir izleğin ortaya konmasında öğrenci daha etkin olacaktır. Belki şimdiki izlencede hemen hiç kullanılmayan aşama sözdizimsel düzeydir denilebilir. Önerilen **Yazma ve Sözbilim** dersinde sözdizimsel ve sözbilimsel düzeyle ilgili oldukça farklı uygulama örnekleri yaratılabilir. Yine yazın kolunda okuyan bir öğrenciye metnin düşüngüsü ile ilgili bilgiler vermek ve farklı düşüngüsel yapılardan söz etmek yanlış olmayabilir.

Her yazınsal metni farklı biçimlerde ve değişik bakış açıları ile değerlendirmek ve yorumlamak olasıdır. Her sanat yapıtının değişik dönemlerde ve farklı açılardan bakıldığında farklı anlamlar sağladığını herkes bilir. Bu yazınsal metinlerin çok anlamlılığını belirten bir olgudur. Yazınsal metnin çoğul okumaya elverişli olduğu hem bir gerçek hem de kaçınılmaz bir olaydır. Okumanın somut etkinliği, iletişimsel edimbilimi açıklayan bir etkinlik olarak ortaya çıkar.

Günümüzde metin okuma ve incelemede okuyucuya daha fazla yer verilmektedir. Yazın dersinde “yazar burada ne demek istiyor?” sorusuna yanıt aramak yerine (öyle ya, yazar bir şeyi demek istememiştir, bir şeyi açık olarak demiştir), “ben buradan ne anlıyorum?” sorusunu sormak daha doğru olacaktır. Okuyucu (bizim bağlamımızda öğrenci), metin karşısında anlam üreten, metne devingenlik sağlayan, yazar ile birlikte ortak kurucudur. Metin ile girdiği özel ilişki ile varlık bulmakta ve bu konumu nedeniyle “okuyucu” olarak tanımlanmaktadır. Şunu da bilmek gerekiyor ki, okuyucunun metin ile kurduğu ilişki çok yönlüdür. Bu ilişki toplumbilimsel, ekonomik, düşüngüsel (ideolojik) ya da ruhbilimsel ve başka birçok yanları kapsayabilir.

"Metnin bir doyum aracı olması ya da okuyucuyu güdülemesi de, boş kısımları doldurma ile ilgilidir. Bu boşlukları doldurma sırasında, çok değişik bilgilerden yararlanıldığını gördüğünde okur da kendi durumuna şaşırabilir. Okuyucu metni anlaması sırasında sanatsal yeteneğini ve sanatla ilgili (müzik, resim, sinema, heykel, mimari vb.) bilgisini kullanır. Gerektiği zaman

(örneğin bir betimleme ile ilgili olarak) üç boyutlu görselliğe başvurur. Okuma sırasında kullandıkları bunlarla da sınırlı değildir: Mekanikle ve teknoloji ile ilgili bilgilerini, imgelemeyi, insan vücudu, beden bilgisi ile ilgili durumları, matematiksel kavramlaştırmayı, mantıksal düşünmeyi, yaratıcı ve bütüncül düşünebilmeyi göz önünde bulundurur. Okuyucunun bazı metinlerin anlamlandırılmasında merak, süreklilik ve direngenlik ya da sezgi işine yarayacaktır. Bu etkinliklere her zaman yenilerini de eklemek olasıdır" (Günay, 2003, 12-13).

Yazar tarafından boş bırakıldığı söylenen ya da öyle olduğu var sayılan kısım, aslında metnin genel yapısı içerisinde vardır, ancak bu boşluklar metnin daha ayrıntılı okunması ile doldurulabilecektir. Bu da okuyucuya düşen bir etkinliktir. Örneğin artgönderimler, öngönderimler, sezdirimler ve bu sezdirimlere bağlı olarak okuyucunun yapacağı çıkarımlar metindeki boş kalan kısmı doldurmaya yönelik çalışmalardır.

İletişim açısından yazar birinci sıradadır, ancak okuyucu olmadan bir metin yoluyla iletişim gerçekleşmez. Kısacası yazar kadar okuyucu da metin için önemli bir iletişim ögesidir. Okuyucunun metnin asıl ögelerinden birisi olduğunu yapılan ders içi etkinliklerle görmek her zaman olasıdır. Örneğin metnin ana izleğinin ve izleği oluşturan örgelerinin ya da bağıntısal yapıların ne olduğunu buldurmak okuyucuyu etkin kılmak için yapılabilecek bazı bilimsel yaklaşımlar olacaktır. Ayrıca örgeler ve izlek yoluyla metnin temel yapısını ortaya çıkarma ve örgeler arası ilişkileri bulma ve örgelerin metnin bütünlüğündeki yerini ve işlevini ortaya koymak bu bilimsel yaklaşımların içerdiği uygulama biçimleri olacaktır. Metnin ana düşüncesini ve bu düşünceyi oluşturan ayrıntıları ortaya koyma edimi bu tür metin incelemesi ile yapılabilecektir. Yine metnin bağdaşıklık ve tutarlılığını sağlayan oluşturucu ögeleri bulma, açıkça belirtilmeyen sezdirimsel yapıları bulma, artgönderimler ve öngönderimleri bulma, bunların metinde nasıl yerleştirildiğini ortaya koyma sırasında öğrenci yeterince etkin olacaktır. Kuşkusuz bunlardan sonra yapılabilecek başka etkinlikler de vardır. Örneğin metinlerarasılık ile ilgili araştırmalar, metindeki bilgiyi yeniden kurgulayıp bir yetizleme* (fr. *dissertation*) yazdırma, metindeki bilgiyi eleştirel olarak yorumlama gibi farklı ders içi etkinlikler de yaptırılabilir. Metin sonrası çalışmalar, daha önce önerilen **Yazma ve Sözbilim** dersi içerisinde yaptırılabilir. Bütün bu etkinlikler metnin anlaşılmasından sonra bir bakıma içselleştirilmesi sürecini oluşturan aşamalardır. Bu aşamada öğrencinin edindiği bilgiyi doğru kullanması ve bu bilgilere bağlı olarak yeni bilgilere ulaşması söz konusu olacaktır.

4. Yazma Aşamasındaki Öğrenci

Yazın derslerinde sorgulayıcı ve metnin iç devingenliğini ortaya koyucu bir izlenceyi sürdüren öğrenciden yeni etkinlikler beklemek daha kolay olacaktır. Bu da okuma edimine bağlı dil kullanımı ve yazma edimi olarak ortaya konulabilir.

Yazınsal metinlerin incelenmesine bağlı olarak sürdürülecek **Yazma ve Sözbilim** dersi bir bakıma **Okuma ve Anlama** dersinin uygulama alanı olarak değerlendirilebilir. Bu derste farklı dil kullanımlarının uygulamaları yapılır. **Okuma ve Anlama** dersinde yapılan etkinliklere benzer örnekler oluşturulmaya çalışılır.

Yazınsal bir metinde dilin farklı kullanım biçimi vardır. Bir dilin en yetkin biçimde öğretilebildiği alan olarak yazınsal metinler gösterilir. Bunun yanında farklı metin tiplerinin özelliklerini de bu tür metinlerde görmek olasıdır. Öğrenci öğrendiği bu farklı metin tiplerini, **Yazma ve Sözbilim** dersinde uygulamaya dönüştürmesi sırasında oldukça yeni bilgiler edinecek ve diğer derslerde öğrendiği bilgilerin uygulaması nedeniyle daha kalıcı olması sağlanacaktır.

Özellikle sürdürülmekte olan kompozisyon dersleri genelde boş ders olarak değerlendirilmektedir. Onun yerine geçebilecek **Yazma ve Sözbilim** dersinde farklı metin tiplerine uygun örnekler yazdırılmaya özen gösterilebilir ve **Okuma ve Anlama** dersinde öğrenilen bilgilerin olanak verdiği ölçüde uygulama örnekleri yaptırılabilir. Öğrencinin gelecek yaşamında sıklıkla başvuracağı birkaç metin tipine öncelik vermek, bu tiplere uygun metin oluşturmayı sağlamak ilgili ders çerçevesinde yapılabilir. Örneğin yaşamı boyunca sıklıkla karşılaşacağı kanıtlayıcı, betimleyici, anlatısal ve söyleşisel metin tipleri üzerinde ayrıcalıklı olarak durmanın bu ders bağlamında doğru olacağını düşünüyoruz. Kişi yaşamı boyunca bir şeyin doğruluğunu ya da yanlışlığını ortaya koymaya çalışır ya da bir durumu, nesneyi, kişiyi betimlemesi ya da tanımlaması istenir. Bu açıdan öğrenilecek bilgi, yaşamın her aşamasında kullanılabilecektir.

Yazma aşamasında hem sözbilimsel özelliklere hem de farklı metin tiplerini yazmaya önem verilir. Bizde hemen hiç öğretilmeyen kanıtlayıcı metinlerin öğretimi de bu aşamada öne çıkarılmalıdır. Geleneksel kompozisyon derslerinde "Türkiye tarımla mı kalkınır sanayi ile mi?" gibi beylik bir soru verilir. Bu konu ile ilgili tartışma yapılması ya da bir kompozisyon yazılması istenir. İyi de çocuk o güne değin kanıtlayıcı bir metnin özelliğini hiçbir yerde görmemiştir. O zaman kanıtlayıcı metinlerin öğretilmesi hem öğretmen hem de öğrenci temelinde yapılmalıdır diye düşünüyoruz.

Yine kompozisyon derslerinde verilen bilgiler ne yazık ki "bir metin üç bölümden oluşur: giriş, gelişme ve sonuç" tümcesinin sınırlarında kalmaktadır. Ama bir derste 'betimleyici bir metnin girişi nasıl olmalı?', 'sonucu verilen bir kanıtlayıcı metnin ilk kısımları nasıl düzenlenmeli?' ya da 'bir anlatısal metindeki anlatıcı ile yazar arasındaki farkı nasıl ortaya koyabiliriz?' sorularının uygulamaya dayalı yanıtlarının bulunacağı bir **Yazma ve Sözbilim** dersi sanıyoruz daha işlevsel olacaktır.

Sonuç

Yazın dersini yazar adlarının ve roman adlarının öğretildiği ezbere dayalı bir ders olmaktan kurtararak, öğrencinin daha etkin olduğu bir derse dönüştürmek yararlı olur diye düşünüyoruz. Söz konusu derslerle öğrenci hem estetik haz alabilmeli hem de bir metni daha ayrıntılı okuma yollarını görmelidir. Yine böylesi ayrıntılı okumayı yapabilen bir öğrenci sorgulayıcı bir düşünce yapısına sahip olacaktır diye düşünüyoruz. Bir yazınsal metni ayrıntılı olarak okumanın tadına varan bir öğrenciye bu tür metin yazdırma biçimlerini denetmek de olumlu bir davranış olacaktır diye düşünüyoruz.

Kaynakça

ADAM, Jean-Michel (2000) **Linguistique Textuelle. Des Genres de Discours Aux Textes**, Paris: Nathan-Université.

BARTHES, Roland (1981) "Réflexions Sur un Manuel" **L'Enseignement de la Littérature** içinde, DOUBROVSKY, T. TODOROV (yönetenler-), Colloque de Cerisy, Paris/Bruxelles: A de Boeck/Duculot, [64-71]

DOUBROSKY, Serge (1981) "Le Point de Vue du Professeur" **L'Enseignement de la Littérature** içinde, DOUBROVSKY, T. TODOROV (yönetenler-), Colloque de Cerisy, Paris/Bruxelles: A de Boeck/Duculot, [7-19]

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1998) "Du Temps En Histoire Littéraire" **Le Français Dans le Monde, Numéro Spécial "Littérature et Enseignement"** içinde, Paris:Edicef, [46-52]

GÜNAY, V. Doğan (2002) **Göstergebilim Yazıları**, İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNAY, V. Doğan (2003) **Metin Bilgisi**, İstanbul: Multilingual Yayınları.

ANEWAPPROACHOFLITERATUREEDUCATION

INHIGHSCHOOLS

V.DoğanGÜNAY*

Abstract

It is stated that we have always had problems in teaching literature in our country. We can easily say what underlies behind this fact is that we do more memorization based education than that of student centered. In this article, the answer to the question of "*What kind of literature education should be given?*" was sought. In the approach developed, two different lessons (reading and understanding, writing and rhetoric) were suggested. It was suggested that the ultimate emphasis in reading and understanding lessons, though part of it was allotted to the history of literature, was to be given to the students' understanding and deriving meaning from literature in which students would be more active. Basically, an approach by which the student could read, understand and interpret a text was proposed. Writing and rhetoric lessons were considered as the classes in which the students could practice what they already learned in the other classes.

Key Words: Teaching literature, reading and understanding, writing and rhetoric

NURULLAH ATAÇ'IN DİL - EDEBİYAT EĞİTİMİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ELEŞTİREL BAKIŞI

Alev Sınar ÇILGIN*

Özet

Nurullah Ataç, edebiyat ve kültür hakkında çok sağlam değerlere sahiptir ve bu sağlam bilgi üzerinde çeşitli düşünce denemeleri yapmıştır. Seçmiş olduğu deneme türü bu alıştırmalara fırsat vermektedir. Onun yazıları, okuyucuyu -fikirleri paylaşsın paylaşmasın- söyleyecek sözü olan, kültürlü bir yazarı okumaya ve onunla birlikte düşünme çabasına yöneltir. Ataç, hükümleri her zaman tartışmak gerektiğine inanmıştır. Dil ve edebiyatı eğitim meselesi olarak ele alışında da aynı tavır söz konusudur. O, sadece bu meseleler hakkında teorik yazılar yazan biri olarak değil bir öğretmen olarak da aksaklıkları tespit etmiş, bir kısmı uygulanabilir, bir kısmı da ütopik olarak kalacak bazı teklifler getirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Nurullah Ataç, edebiyat, dil, öğretmen, eğitim, eleştiri

Giriş

Eleştiri, deneme ve çevirileri ile Türk edebiyatında adını duyuran ve özellikle edebî eleştirinin büyük temsilcilerinden biri olan Nurullah Ataç, uzun yıllar öğretmenlik de yapmıştır. 1921'de Nişantaşı Sultanisi'nde mesleğe başlayan Nurullah Ataç orta ve yüksek öğretim kademelerinde hem Fransızca, Türkçe, edebiyat ve sanat tarihi öğretmenlikleri yapmış hem de idarî kadrolarda çalışmıştır.1 Nurullah Ataç'ın gerek öğretmen, gerekse idareci olarak eğitim camiasındaki hizmeti otuz yıla yakın sürmüştür.

Yıllar boyunca birçok gazete ve dergide hemen her gün eleştiri ve denemeleri yayınlanan Nurullah Ataç'ın yazıları, onun anlık düşüncelerini yansıtır.2 Zaman içinde pek çok fikrinin değiştiği görülür. İnsanın ilerleyen zaman içinde düşüncelerinde farklılaşma olmasını son derece tabiî ve gerekli bulur. Bunu, insanın gelişmeye açık olması şeklinde değerlendirdiği için kendi düşüncelerine her zaman şüpheyle bakar. Düşüncesi bir öncekini reddederek değişir, gelişir. Sürekli soru sorarak önceki fikirlerini reddederken hüküm vermekten kaçınır. Dogmatizme karşıdır. Kitaplarından birine *Ararken* adını vermesi bile onun düşüncesinin daimî arayış içinde olduğunu göstermektedir. Üslûbu da bir arayış üslûbudur. Nurullah Ataç "Edebiyatımızda özeleştiri yapabilen ender insanlardan birisidir" (Özcan, 1995, 285). Ataç ele aldığı her meselede olduğu gibi, eğitim meselesine de eleştirel bir gözle bakar. Dil, edebiyat

eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili fikirleri de ondaki bu eğilime uygun bir gelişme gösterir.3 Bu yazıda Nurullah Ataç'ın kitaplarında toplanan deneme ve eleştiri yazılarından hareketle dil, edebiyat eğitimi ve öğretmenlik hakkındaki düşünceleri, zamanla bu düşüncelerinde meydana gelen değişmeler ve önerileri üzerinde durulacaktır.

Bütün amacı Türk diline ve Türk düşünce hayatına hizmet etmek olan Nurullah Ataç'ın her duygusuna, düşüncesine edebiyat karışır. Edebiyatın içinde duyan ve düşünen ve aynı zamanda da bizzat eğitim camiası içinde bulunmuş olan Nurullah Ataç'ın eğitimle ilgili yazıları incelendiğinde ilk sırayı dil ve edebiyatın aldığı görülmektedir.

1- Ana Dil Eğitimi

Nurullah Ataç'ın ana dil eğitiminde en çok üzerinde durduğu mesele Türk çocuğunun Türkçeyi doğru ve güzel kullanmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin öncelikle çocuğu dili düşünerek kullanmaya alıştırmalarını ister. Her çocuğun kelimeleri kökünü de bilerek kullanması gerektiğini savunur. Çocuğa bu konuda dilbilgisi dersleri yol göstermelidir. Çocuk şüphesiz ki ana dilini dilbilgisi kitaplarından değil hayattan öğrenecektir. Bununla birlikte dilbilgisi dersleri çok önemlidir. Bu derslerin önemi sadece çocuğun doğru konuşup yazabilmesini öğretme görevini üstlenmiş olmasından kaynaklanmaz. Dilbilgisi derslerinin asıl önemi çocuğu ana dili üzerinde düşünmeye alıştırmasıdır. Dilbilgisi dersine bu açıdan bakan Ataç bu dersi diğer derslerden çok daha lüzumlu, faydalı bir "fikir jimnastiği" olarak görür. Onu bu ders ile ilgili en çok rahatsız eden konu, ders kitaplarının yetersizliğidir. 30.12.1938 yılında *Haber* gazetesinde yayımlanan "Gramer" başlıklı yazısında, çocuğa dil şuurunu verebilecek, ana dilinin farkına vardırabilecek dilbilgisi kitapları olmadığından yakınır. Son zamanlarda tertip edilen dilbilgisi kitaplarındaki tasnifleri yanlış bulur. Kelimelerin Türk dilinin özellikleri düşünülerek değil, başka dillerin tasniflerine göre ayrıldığını ifade eder:

"*Türk dilinin sarfı diye neşredilen kitaplardan birçoğunun şehir tiyatrosunda oynanılan vodvillerden farkı yoktur; onlar gibi "adapte" edilmişlerdir*.".4

Dilbilgisi dersinde öğretmene rehberlik edecek kitaplar da yoktur. Ataç bu ihtiyacı karşılamak için bir heyet kurulmasını ve vakit kaybetmeden yeni dilbilgisi kitaplarının yazılmasını ister. Ancak zamanla bu iyimser yaklaşımın yerini umutsuzluğa bıraktığı görülür. 01.11.1945 tarihinde *Ülkü*'de yayımladığı "Dilimiz Üzerine" başlıklı yazıda bu umutsuzluk hissedilmektedir. Hâlâ eski kelimeler kullanıldığı için okullardaki dilbilgisi derslerinin çocuğa dil şuuru kazandıramadığından şikâyet eder. Yeni Türk alfabesine geçildiği günden beri Arapça ve Farsça dersleri okullardan kalkmıştır. Okulda bu dilleri görmediği için çocuk ya da genç çevresinden öğrendiği Arapça-Farsça kelimeleri anlamları üzerinde düşünmeden kullanmaktadır. Dil üzerinde düşünmeye alıştırılmayan gençlerin "imtihan"ın "mihnet"ten, "istiklâl"in "kılle"den geldiğini bilmemeleri; "gün be gün", "ayrıyeten" gibi kelimeler kullanarak Türkçe kelime ile yabancı ekleri birleştirdiklerini fark bile edememeleri Ataç'ı üzer. Ataç'ı daha da üzen husus öğretmenlerin de dil üzerinde düşünme alışkanlığına sahip olmamalarıdır. Örnek olarak "fıtrî yaradılış" diyebilmektedirler. Ataç'ın şikâyet ettiği bu yanlış kullanımlar -yazılı ve görsel basının büyük kısmının kötü örnek olmasının da etkisiyle- maalesef günümüzde daha da yaygınlaşmaktadır. Ataç öğretici konumdaki kişinin dili bilinçsizce kullandığı bir eğitim

sistemi içinde çocuk ve gençlerin dil üzerinde düşünme alışkanlığı kazanamamalarını tabiî bulur. Gençlerin yabancı kelimeleri yanlış kullanmaları Ataç'ı bir yandan üzerken bir yandan da zaman içinde sevindirmeye başlar. Bu kelimelerin yanlış kullanıla kullanıla çürüyüp dilimizden atılacağını umut etmeye başlar. Yabancı kelimeleri kullanmayı beceremediğini fark eden genç sonunda sadece bildiği Türkçe kelimeleri kullanacaktır. Türkçeyi iyi kullananları, gençleri kelimeleri her yanlış kullandıklarında ikaz etmeye çağırır. Dil şuuru kazandırmak için okullarda sadece Arapça-Farsça kelimelerin öğretilmesini isteyenlere de akıntıya kürek çektiklerini söyler. Artık Batı medeniyetine geçilmiş, Arapça ve Farsçadan uzaklaşılmıştır. Okullarda bu dilleri öğretmeden ayrı ayrı kelimeleri öğretmek ise hem çocuğun kafasını yoracak, hem de dilin gerçekten öğrenilmesini engelleyecektir. Zira dil tek tek kelimelerle değil, bu kelimeler arasındaki bağlantıyı yakalayarak öğrenilir. Aksi takdirde dil düşüncenin vasıtası olamaz.5 Ataç, dil ile düşünce arasındaki münasebeti çok iyi kavramış bir yazardır. Bu yüzden dilin kullanılmasındaki hataları düşünce ve eğitim bozukluğuna bağlamıştır.

Daima öz Türkçeden yana olan Ataç sadece Arapça-Farsça kelimelerin değil başka dillere ait kelimelerin de Türkçede kullanılmasına karşıdır. Türkçenin en tabiî hâli ile çocuklara öğretilip, sevdirilmesini ister. Bir gazetede gördüğü çocuklar için yapılan tercümedeki yapmacıklık üzerine "Karalama" başlıklı yazısında şunları söyler:

"*Çocuk bunları okuyarak dilini öğrenecek. Dilimizi büsbütün firenkçeye uyduralım, biz de firenkler gibi boyuna adımsı kullanalım, onların bütün deneyimlerini alalım diyorsak, o başka!... Ben böyle bir dileği yersiz buluyorum: Çocuklarımıza kendi konuştuğumuz dili, kendi dilimizin gereklerini öğretmeye çalışalım*" (Ataç, 1964, 181-182)

2- Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı kelimelere Türkçe içinde yer vermeyen Ataç, yabancı dil öğretimini ise zorunlu görür. Yabancı dil her şeyden önce başka dillerde yazılmış kitapları okuyup anlayabilmek için gerekir. Yabancı dilde yazılmış kitapları okumaktan kaçınarak dil öğrenenleri eleştirir ve 05.06.1935 tarihinde *Yedigün*'de yayımlanan "Dil Bilmek" başlıklı yazıda çocuklara şöyle seslenir:

"*Okumayacaksan, bir kitap adamı olmayacaksan aman dil öğrenmeğe kalkma. Çünkü öğrenemezsin; fakat öğrendiğini sanırsın, etrafına sandırırsın ve böylelikle ancak bir kendini beğenmiş, bir züppe olursun*"

Çevirmenler belki gençlere başka dillerde yazılmış eserleri tanıtabilmektedirler ama estetik ve biçim kaygısı verememektedirler. Bu yüzden klasikleri asıllarından okumaları, bunun için de yabancı dil öğrenmeleri şarttır. Kültürsüz insan çağını anlamayacağı gibi kendini de bulamayacaktır.

Uzun yıllar Fransızca öğretmenliği yapan Ataç okullarda Fransızca ve Almancanın yerini yavaş yavaş İngilizcenin almasını üzüntüyle karşılar. Amerikanın dünya üzerindeki etkisi sebebiyle İngilizce revaçtadır. Anne babalarının isteği ile İngilizceyi tercih eden öğrencilerin sayısı artmaktadır. *Ulus* gazetesinde 30.09.1948 tarihinde çıkan "Sözden Söze" ve *Günce*'deki "Yabancı Dil" başlıklı yazılarında Türkiye'ye gerçek kültürü Fransızca ve Almanca bilenlerin yaydığını belirten Ataç, İngilizceye duyulan ilgiyi yadırgar. Amerikan hayranlığının Türk

toplumunda maddiyatın önem kazanmasına yol açacağını ifade eder. İş adamlarının maddeciliğine ulaşmak için çocuklara sadece İngilizce öğretilmesini yanlış bulur. Ebeveynlere seslenerek Alman ve Fransızlardan öğrenecek daha çok şey olduğunu söyler. Almanca ve Fransızca öğrenmenin niçin daha önemli olduğunu anlatır.

Yabancı dil çocuğun ufkunu genişlettiği gibi ona dil saygısı da kazandıracaktır. Ancak tamamen yabancı dille öğretim yapan okulların açılması onu düşündürür, endişelendirir. Şüphesiz ki Türkiye'nin yabancı dil bilenlere ihtiyacı vardır. Liselerdeki yabancı dil dersleri bu ihtiyacı karşılamada yetersizdir. Çocukluk yıllarını geçirdikten sonra lisan öğrenenler ise o dili tam anlamıyla kavrayamamakta, içlerine sindirememektedirler. Liseden sonra yurt dışında tahsillerine devam edenler, çocuk yaşta dil öğrenenler gibi bu dillere vâkıf olamamaktadırlar. Bu tespitler günümüz için de geçerlidir. Yabancı dili gerçekten bilen, o dille yazılan sanat eserlerini okuyup anlayabilenlerde dil saygısı oluşacağı gibi, bu şahıslar kendi dillerini geliştirmeye de özenirler. Bu hususlar düşünüldüğünde lisede öğretimin Almanca, Fransızca veya İngilizce ile yapılması yararlıdır. Ancak bu teşebbüsün sakıncaları da vardır. Ataç'ın sakıncalı bulduğu noktalar şunlardır:

1- Bu okullarda ortak değil, farklı yabancı diller çocuklara öğretilecektir. Bu durum yeni neslin ortak bakış açısını yakalamasını engeller.

2-Bu okullar eğitimde ikilik yaratacak, fırsat eşitliğini ortadan kaldıracaktır. Herkes çocuğunu buralarda okutamayacağı için yabancı dille öğretim yapan okullardan yetişenlerle diğer okullardan yetişenler arasında belirgin bir fark olacaktır.

3-Gençlerin sadece Almanca, Fransızca veya İngilizceyi öğrenerek Batı'nın düşünce dünyasını anlaması mümkün değildir.

Üç maddede topladığımız bu sakıncaların ortadan kaldırılması için Ataç'ın bir önerisi vardır. Bu öneri özellikle üçüncü madde ile ilgilidir. Batı dillerinin ve kültürünün kaynağı olan Yunanca ve Latincenin orta öğretimde okuyan her çocuğa öğretilmesini ister. Osmanlı İmparatorluğu'nun aydın tipi nasıl Arapça ve Farsçayı mutlaka biliyor ve bu bilgisi sayesinde Türkçe konuşurken hata yapmıyorsa, Cumhuriyet döneminin aydınının da girdiği medeniyete uygun donanıma sahip olması gerektiğine inanır. Bu donanım, Batı kültürünü temelinden öğrenmekle başlayacak, bu temel sayesinde gençler hem ana dillerini hem de herhangi bir yabancı dili doğru ve düzgün, kelimelerin anlamlarını düşünerek kullanabileceklerdir. Ataç'ın hem yabancı dil, hem de aşağıda üzerinde duracağımız edebiyat eğitimi ile ilgili fikirleri hep bu görüş doğrultusundadır. Latince bilmeden öğrenilen bir Avrupa dilinin tam bir dil olmadığını pek çok yazısında ısrarla ifade eder. Gençlere Almanca, Fransızca veya İngilizcenin mantığını ve bu dilerin temsil ettiği milletlerin düşünce sistemini kavratabilmek, medeniyetin nasıl oluştuğunu sezdirmek şarttır. Yalnız yeni üzerine hiçbir şey kurulamadığı gibi sadece yeni ile yetinen yeniyi de tam olarak anlayamaz. Bu yüzden bu dilleri Latince ve Yunanca ile birlikte okutmayı, çocuklara Avrupa düşüncesini kaynaklarından kavratmayı teklif eder. Latince ve Yunancanın âdeta sihirli bir gücü olduğuna inanır:

"*Avrupalılar büğünkü kafaya, büğünkü medeniyete, büğünkü düşünceye Yunancayı, Latinceyi öğrenerek ermişler, eğitimlerinin temeli o diller olmuş. Demek büyük bir güç var o dillerde*" ("Batı Kafası") (Ataç, 1968, 99- 100).

Türk toplumu, medeniyet değiştirmiştir. Medeniyet değişikliği beraberinde dil değişikliğini de getirir. Yeni bir medeniyet dairesine girildiğine göre, bu medeniyetin temeli olan Yunanca ve Latince çocukluktan itibaren öğretilmelidir. Türk insanı ancak bu yolla Batılı gibi düşünebilir:

"*Bir kişi hangi toplumda yetişmişse, o toplumun çocuğudur, edindiği bilgiler ne olursa olsun, düşüncesi o toplumun ürünüdür. Bizim söylediğimiz ise bu toplumda, şu, bu bireyin birtakım bilgiler edinmesi değil, toplumun değişmesi, eski düşüncesinden ayrılıp Batı dünyasının düşüncesine geçmesidir. Bizde yıllardan beri Fransızca, Alamanca, İngilizce öğrenenler yetişti, içlerinde o dilleri iyi bilenler de oldu; toplumu hiç de etkilememiş olduklarını söyleyemeyiz; ancak onların etkisi yüzde kaldı, derinlere işleyemedi. Yunanca ile Latincenin etkisi ise ondan daha ileri gitsin istiyoruz. Bunun için onları ortaokuldan, belki de daha önceden başlayarak çocuklarımızın hepsine öğretmemiz, onları edebiyat öğretiminin temeli olarak almamız gerektir. Bu ülkede Fransızca, Alamanca, İngilizce öğrenenler bize ancak Batı dünyasın_n özlemini getirebildiler, bizde dıştan Batılılara benzemek hevesini uyandırdılar. Büğün artık o özlemle, o hevesle yetinemiyoruz, dilediğimiz Batı dünyasına benzemek değil, Batı dünyasından olmaktır. Bunun içindir ki çocuklarımızı Batılı çocukların yetiştikleri gibi, Latince ile Yunancayı öğreterek, kafalarını o dillerin eserleriyle yoğurarak yetiştirmemiz gerektir*" ("Batıya Doğru") (Ataç, 1954, 43).

Ataç pek çok yazısında orta öğretimde Yunanca ve Latincenin okutulması teklifini tekrarlar. Ataç, bu teklifi gelecek neslin kendilerini yetiştirenlerden üstün olmasını, onlardan farklı olarak öğrendikleri yabancı dilin temelini, mantığını ve temsil ettiği düşünce dünyasını bilmeleri dileğiyle yapmıştır.

3- EdebiyatEğitimi

Aydın insanı edebiyattan geçmiş kişi olarak tanımlayan Ataç, orta öğretimin bu açıdan son derece önemli olduğunu, bu sıralarda okutulan edebiyatın çocuğa kişilik kazandıracağını belirtir. Edebiyatı ve genel olarak sanatı Ahmet Haşim ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi duyguları eğitme işlevi ile ele alır. Bu işlevin çocuğa kazandıracağı iki önemli özellik belirler. Bunlar erdem sahibi olmak ve insanı tanımaktır:

"*Bir toplumda ahlâkın ilerlemesini, düzelmesini istiyor musunuz? O toplumda edebiyat, sanat merakını uyandırmağa, geliştirmeğe çalışın. Çocuklara, gençlere şiirler, hikâyeler, romanlar okutturun, onları tiyatrolara, sinemalara gönderin. O hikâyelerin, romanların, oyunların insanlarıyla tanışsınlar, onların hayatlarını hayallerinde yaşasınlar, öğrensinler, onların içlerini, böylece gerçekteki insanları da daha iyi anlarlar. Çocuğunuz büyüyünce ne olacaksa olsun, küçükken siz ona edebiyatı sevdirmeye bakın, ilim, bilgi sonradan gelecektir, önce insanlığını kurmak, hayalini işletmek gerekir*." ("Ahlâk") (Ataç, 1968, 141- 142)

Edebiyat eğitimi konusunda Divan Edebiyatı örneklerinden yararlanıp yararlanmama Ataç'ın uzun süre kafasını meşgul etmiştir. 1940'lı yıllarda yazdığı yazılarda Türk çocuğunun eski edebiyatı öğrenmesini ister ki bu fikrinden bir süre sonra vazgeçecektir.6 Ancak bu yıllarda, dilimizi gerçekten öğrenmenin, tadına varıp onunla güzel şekiller kurabilmenin çaresini eski edebiyatı çocuklara okutmakta bulur:

"*Şiirimizi, eski şiirimizi kendimiz de okumalı, çocuklarımıza da okutmalıyız. Dilimizi gerçekten öğrenmenin, tadına erip onunla güzel şekiller kurmak gücünü edinmemin başka yolu yoktur*."

"... *dilimizi sevmek için başka yol yoktur; eski şiirimizi okumazsak, çocuklarımıza okutmazsak Türkçe, kullandığı kelimeler ne olursa olsun, Türkçelikten çıkacak*" ("Şiirimiz Üzerine") (Ataç, 1967, 264)

Ataç, eski şiirlerde Arapça-Farsça kelimelerin bulunmasını bu metinlerin öğrenilmesi açısından zorluk oluşturacağına inanmaz. Kelime öğrenme şiirden hoşlanan bir genç için nihayet birkaç ay içinde sözlükler vasıtasıyla hâlledilebilecek bir sorundur. Problem kelimelerde değil, "*cinaslar, telmihler, müraatlar*"da, kelimeler arasındaki gizli bağlardadır. Bu gizli bağları kavrayabilmek için şiirleri döne döne, düşüne düşüne okumak gerekir. Gençlerin eski şiirimizi bilmemelerinin sebebi, bu edebiyatın kendilerine öğretilmemiş olmasıdır. Çocuklara sadece yurt bilgisi öğreten, ahlâk hocalığı eden, büyükleri öven çoğunun Türkçesi bozuk olan manzumeler öğretilmekte, şiir zevki verilmemektedir. Naili'nin, Nedim'in dili ağır olduğu için ders kitaplarına bu şairlere ait mısralar girmemiştir. Saz şairlerinin dilleri çok rahat anlaşıldığı için Karacaoğlan gibi âşıkların şiirlerine yer verilmekte ancak bu şiirlerin çoğu aşktan bahsettiği için onları okutmaktan da kaçınılmaktadır. Oysa roman okuyan, film seyreden genç, aşk duygusuna yabancı değildir. Üstelik Ataç, insanların bu doğal duyguyu gizlemelerini, çocuklarına öğretmek istememelerini gülünç bulur. Ona göre çocuklara edebiyat vasıtasıyla aşk terbiyesi verilmeli, nasılsa uyanacak bu duygunun güzel bir surette gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Şiirlerden öğrenecekleri güzel sözler onları etkileyecek, tabiatın verdiği aşk ihtiyacı ile onlarda şiir ve sanat zevki uyanacaktır. 10.10.1942 tarihinde *Cumhuriyet* gazetesinde "Divan Şiiri" başlığı ile yayımlanan ve yazarın *Söyleşiler* adlı kitabında da yer alan bu fikirleri başka yazılarında da tekrarlar. Bunlardan biri *Son Havadis* gazetesinde 26 Nisan 1953'te yayımlanan "Çocuklara Neden Aşk Şiirleri Okutmazlar?" adlı yazıdır. Bu yazı Ataç'ın *Günce* adlı kitabında da yer almaktadır. Yukarıda vurgulandığı gibi edebiyat eğitimine öncelikle duyguların eğitilmesi olarak bakan Nurullah Ataç, duygu eğitiminde ilk sırayı "güzel" şiirlere verir. Okulun vazifesi çocuktaki doğal duyguları köreltmek değil, onları işlemek, inceltmektir. Çocukları güzel aşk şiirleri ile tanıştırarak, sevgilerini birtakım kaba sözlerle değil, güzel sözlerle bildirmeye teşvik etmek gerekmektedir. Topluma ruh sağlığı yerinde, mutlu bireyler kazandırabilmek ve insanların özel ilişkilerinin düzeyli, ruh besleyici ve estetik olabilmesi için edebiyatın yardımını bekler. Kaideci eğitim anlayışına karşı çıkan Ataç meseleyi çok boyutlu ve birbiriyle bağlantılı olarak ele alır. Aşk duygusunun estetik tarafını öğretmemenin yanı sıra baskının beraberinde getireceği olumsuzluklara dikkat çeker:

"*Çocuklara aşk şiirlerini öğretmediniz mi gerçekten güzel şiir gösteremezsiniz. Bunun içindir ki birtakım yavan lâkırdılardan başka bir şey belletmiyorlar çocuklara. Şiiri sevdiremiyorlar onlara.*

Ne olur, çocuk aşk şiirlerini öğrenirse? Aşk sevda düşünür de derslerine çalışmazmış, erkekse kızlara, kadınlara söz atar, kızsa kendisine söz atılmasından hoşlanırmış. Onlara aşk şiiri öğretmek âşık olmalarına, çapkınlık etmelerine izin vermek olurmuş. Siz izin vermezseniz, aşk sözü etmezseniz onlar kendiliklerinden öğrenmeyecekler, değil mi? Ama oğlunuz büyüyünce, şöyle on sekiz on dokuz yaşını bulunca kızlara bakmazsa bu sefer de korkarsınız, bir eksikliği, bir hastalığı mı var bu çocuğun diye hekime danışırsınız.

Çocukların bir yaşa gelince, aşk düşünmeleri tabiatın bir buyruğudur, bunun önüne geçemezsiniz. Öyle ise aşklarını, o duygularını da eğitimden geçirin. Güzel aşk sözlerini öğretin, imrensinler onlara, birbirlerini sevdiklerini söylerken onları kullansınlar, onlara benzer sözler bulmağa çalışsınlar

Ama çocukların tabii isteklerini saklamaları daha doğru bulunuyor. Böylece sinsiliğe, ikiyüzlülüğe yalancılığa sürüklüyorlar onları, sonra da eğitim diyorlar, terbiye diyorlar bunun adına" (Ataç, 1971, 89- 90)

Bu açıdan Vasfi Mahir Kocatürk'ün *Metinlerle Türk Edebiyatı* adlı ders kitabında, Tevfik Fikret'in "Balıkçılar" şiirinde yaptığı değişikliği tenkit eder. Vasfi Mahir Kocatürk "*Deniz kadın gibidir: Hiç inanmak olmaz ha!*" mısraındaki kadın kelimesinin yerine çocuk kelimesini koymuştur. Çocuğu aşk duygusundan korumak endişesiyle başkasının sözü değiştirilmiş, yani "*hile-i şer'iye*" yapılmıştır. Ataç, bu değişikliği çocukları yalana alıştıracak bir örnek olarak görür:

"*Aşk tehlikeli bir konudur, çocuklara açmağa gelmez. Ama ötekinin berikinin sözlerini, yazılarını değiştirmek, olur. Ne kötülüğü var? Yalana alıştır çocukları. Yalan da biliyoruz, toplumun direği, temel taşıdır...*" ("Ders Kitapları") (Ataç, 1972, 281).7 Ataç'ın bu görüşü hem ders kitaplarına giren metinler, hem de çevirilerdeki değişiklikler açısından hâlâ değerini korumaktadır.

Ataç, eski edebiyatta, duygu eğitimini sağlayabilecek pek çok örnek bulur. Bu edebiyattan aslında gençlerin de zevk alabileceklerini göstermek için o tarihte on yedi yaşında olan kızını örnek verir. Ona Şeyh Galib'in "*Ey nihal-i işve bir nevres fidanımsın benim*" diye başlayan şarkısını okutmuş, kızı bu şiiri çok sevmiş, birçok yerini anlamasa da ezberlemiştir. Çünkü şiirdeki sesi duymuştur. Önemli olan, öğretecek olanın gerçekten bu şiirleri sevmesidir. Eğer kendi seviyorsa gence de sevdirebilir. Gençler önce söyleneni anlamadan dinler, şiirden hoşlanır, yavaş yavaş da kelimelerin anlamını öğrenmeye başlarlar. Ataç, gençlere eski şiiri sevdirecek eserlerin olmadığından yakınır. O tarihte okullarda okutulan iki antolojiyi değerlendirir. Bunlardan biri Necmettin Halil Onan, diğeri Fuat Köprülü'ye aittir. Necmettin Halil Onan'ın *İzahlı Divan Şiiri Antolojisi*'nin, gençlere faydalı olacağını ancak yalnız okulda kalmayıp bu kitabın hayatımıza karışması gerektiğini söyler. Bu antolojiyi gençlerin kendi kendilerine okuyup anlayabileceklerini belirtir. Fuat Köprülü'nün antolojisi ise ancak bir öğretmenin açıklamasıyla gencin anlayabileceği bir çalışmadır.

Ataç, çok sevdiği ve büyük zevk aldığı Divan Edebiyatı'nın okutulmasına zamanla karşı çıkmaya başlar. Adeta Divan Edebiyatı'nın yeni nesle öğretilmemesi gerektiği fikrine kendini zorlayarak ulaşır. Kendi içinde ikilik yaşar. Duyguları ile eski edebiyata bağlı iken düşüncesi ile gençlerin bu edebiyattan yarar göremeyeceklerine inanır. Aşağıdaki satırlar Ataç'ın bu konuda yaşadığı ikiliği açıkça göstermektedir:

"*Bırakayım artık divanları, ne açıp okuyayım, ne de sözünü edeyim, diyorum, olmuyor bir türlü. Nedir bilmediğim bir şey var içimde, komuyor beni onlardan ayırmağa. Kasidelere, sıra sıra gazellere, murabbalara, muhammeslere daldım mı eski şiirimizi sevmemek, o kitapları büsbütün kapatmak için aklıma gelen, hepsinin doğruluğuna inandığım sebepleri unutuyorum, tutuluyorum onların büyüsüne de günümüzden, sanki dünyadan uzaklaşıveriyorum.*" ("Fuzuli'yi Okurken") (Ataç, 1968, 123)

Ataç, Divan Edebiyatı gibi zamanla Halk Edebiyatının da öğretilmesine sıcak bakmamaya başlar. Halk şiirinin samimi olmadığını, âşıkların şiiri "gönülden koptuğu gibi" söylemediklerini iddia eder. Divan şiirinde olduğu gibi halk şiirinin de kurallar, konular, mazmunlar içinde sıkışıp kaldığını belirtir. Divan Edebiyatı gibi Halk Edebiyatını da "*duruk bir toplumun, yüzyıllar boyunca değişme dileği duymayan babalarından bellediği ile yetinen bir toplumun*" yansıması olarak değerlendirir (Ataç, 1968, 231).

Ataç, Halk Edebiyatı mahsullerinden özellikle masalın çocuğa faydalı olup olmadığı konusunda düşünmüştür. Her fırsatta "gerçekçi sanat"tan yana olduğunu söylemekle birlikte gerçek ve doğruları sezebilmek için hayali işletmek gerektiğini iyi bilir. Bir yazısında Fransız düşünürü Jules Soury'nin "*Bütün masalları çürüttüm, yıktım. Masalsız kaldım… Bana masal verin, masal verin bana, masalsız yaşayamıyorum!*" ("Düşe Çağrı") (Ataç, 1968, 39- 40) sözleriyle insanı yaşamın monotonluğundan kurtaran hayal dünyası olmadan yaşamanın mümkün olmadığını anlatır. Ancak hayal dünyasını besleyen en güçlü edebiyat mahsulü olan masalın çocuğa aktarımı konusunda tereddütleri vardır:

"*Masal bize olmayacak şeyler anlatır, bizi bu yeryüzünün zorluklarından, yasalarından, törelerinden uzaklaştırıp, bizlere benzemeyen kişilerin, devlerin, cinlerin, perilerin acununa götürür. Orada her istediğiniz, sizin gönlünüzden geçer geçmez oluverir, dileklerinizi durduracak bir şey yoktur orada; masalın anlattığı kişilere benzemekle kendi benliğinizden çıkmış olmazsınız, sizi sıkan dar çevreyi yıkmış, tam gönlünüzce bir yere varmış olursunuz. Masal dinlemekten hoşlanan çocuk, masal dinlemekten hoşlanan kişi kendini dileğince bir acunda görür, kendi kendinden sıyrılmış olmaz, tam tersine, büsbütün kendi içine kapanır.*" (Ataç, 1967, 320)

Çocuklar için masallar kaleme almanın yanı sıra Fransızcadan Türkçeye masallar da çevirmiş olan Ataç'ın masal yolu ile çocuğa seslendiği bilinmektedir.8 Bir yazısında "*Peri masallarından, dev masallarından çocukluğumda bile pek hoşlanmadım. Olmıyacak şeyler, benzerleri görülmiyecek insanlar anlatan hikâyeler arasında beğendiklerim yoktur demiyeceğim, ama onlarda da gerçeği aradım*" (Ataç, 1968, 36) diyen Ataç'ın yazdığı veya çevirdiği masallarda dikkat çeken nokta, hayalet, peri, dev gibi masal unsurlarının birer uydurma olduğunu, bunlardan korkmanın anlamsızlığını telkin etmesidir.9 Ataç'ın bir yandan masala karşı çıkarken diğer yandan çocuklar için masal yayınlaması bir çelişki gibi görünse de aslında kendi içinde tutarlıdır. Ataç'ın masal konusundaki kaygısının arkasında masalın hurafe hâline getirilmesi yatmaktadır. Masaldaki olağanüstü güce sahip kahramanların birer sembol oldukları çocuğa hissettirilmez ve gerçek hayatta yaşıyorlarmış gibi gösterilirlerse bu noktada masalın tehlikeli olacağı su götürmez bir gerçektir. Hayal dünyasını işleten ve insanı hayata hazırlayan bu önemli çocuk edebiyatı türüne Ataç, dikkatle yaklaşmış ve masala değil masalın hurafe hâline getirilmesine karşı çıkmıştır.

Ataç'ın eski edebiyatımıza düşüncesiyle karşı çıkma sebebi, Batı medeniyetine girmek isteyen bir toplumu, kurtulmak istediği Doğu medeniyetine çekebilecek güçte olmasındandır. O, Doğulu olmaktan şikâyetçidir. Bu görüşünü destekleyen başka gerekçeler de öne sürer. Bunlardan biri, Divan Edebiyatı'nın gençlerde kelimeleri yerinde kullanma kaygısını, doğru ve açık cümleler kurma arzusunu ortadan kaldırmaya başladığını gözlemlemesidir. Okullarda Divan Edebiyatı yerine saz şiirini okutmak isteyenlere de saz şiirinin Divan şiirinin yerini tutamayacağını söyler. Bu yıllarda henüz tam anlamıyla her iki edebiyata da karşı olmadığı için Gevheri, Emrah, Karacaoğlan gibi şairleri çocukların öğrenmesini doğru bulmakla birlikte, bu

edebiyatın yüzyıllar boyu değişmeden devam eden “dar bir sâhâ” olduğunu, üstelik okumamış insanlar tarafından yaratıldığını söylemeden edemez. Türk çocuğunun eski şiirimize, onun ifade kudretine hayran olmak için önce Avrupa edebiyatlarının birinden geçmesi gerektiğini düşünür. Bizim şairlerimizin eserleri ne kadar güzel olursa olsun “bir insan kafası kurmağa”, “kendi kendisi üzerine, dış âlem, iç âlem üzerine düşünür”, “çevresindekileri kavrar bir kişi etmeğe” yetmeyeceğini belirtir (“Bizim Edebiyatımız”) (Ataç, 1964, 33). Ataç eski edebiyata hakim olmak ve onu çok sevmekle birlikte edebiyatı medeniyet açısından gördüğü ve dil meselesi ile birlikte ele aldığı için bir süre sonra bu edebiyatın öğretilmesine tamamen karşı çıkar:

“*Kapatmalıyız artık o edebiyatı, büsbütün bırakmalıyız, unutmalıyız, öğretmemeliyiz çocuklarımıza. Onu sevdikçe, Fuzuli, Baki, Naili gibi şairleri okuyup bir tat duydukça, çocuklarımıza da belleteceğiz, sevdireceğiz diye uğraştıkça Doğulu olmaktan silkinemeyeceğiz, kurtulamayacağız. Batı acununa gerçekten karışamayacağız*” (“Devrim”)(Ataç, 1968, 179).

Ataç, eski edebiyatın öğretilmesini eski duyguları uyandırdığı, yeni görüşlerin yerleşmesini engellediği için zararlı bile bulur. Önceden de şüpheyle baktığı bu şiirleri, estetik kazandırabilecek, dil duygusu verebilecek mahiyette bulmaz. Bir toplumda ahlâkın bozulmasını önlemek için; edebiyat, sanat merakının uyandırılması ve geliştirilmesi şarttır. Bu merakı uyandırmak için çocukluk ve gençlik yılları iyi değerlendirilmelidir. Öğrenciler şiirler, romanlar, hikâyeler okuyarak; tiyatroya, sinemaya giderek bu eserlerdeki kahramanlarla tanışıp, onların hayatlarını hayallerinde yaşadıkça çevrelerindeki insanları daha yakından tanımaya başlayacaklardır. Kuru bilgilerle değil, edebî eserlerle insanlığı kurmak, hayali işletmek daha önemlidir. Ancak, Ataç bizim edebiyatımızın bu görevi yerine getirmediğini savunur. Bizim edebiyatımızın bu eksikliklerini fark edenler çocuklarını tahsil için yurt dışına göndermektedirler. Ataç asıl önemli olanın ortaöğretim olduğunu vurgular ve liselerde yeni bir düzenleme teklif eder. Bu, yabancı dil öğretiminde yaptığı teklifin benzeridir. Türk Edebiyatı yerine, Batı edebiyatının temeli olan Yunan ve Latin edebiyatlarının okutulmasını önerir:

“*Bizde hep kendilerinden öncekilerin söylemiş olduklarını tekrar eden birtakım şairler yetişmiştir, hiçbir şair, hiçbir yazar yeni düşünceler, yeni görüşler getirmemiştir, iç hayatımız naslara bağlı olduğu gibi güzellik hayatımız da naslara bağlanmıştır, düşünce hayatımız da naslara bağlanmıştır. Bizim edebiyatımız insana türlü görüşleri, türlü düşünceleri öğretmez, insanoğlu saygısı aşılamaz. Bunun için orta öğretim okullarından bizim edebiyatımızı kaldırıp yerine Yunan, Latin edebiyatını koymak gerektir. Batı acunu aydınını aydın edenler onlardır da onun için*” (“Eksiğimiz”), (Ataç, 1954, 21).

Mademki Türkiye yüzünü Batı’ya dönmüştür, o hâlde Batı’yı kaynağından öğrenmek ve Batı’nın düşünce dünyasını anlamak şarttır. Avrupalılar ile Türkler arasında yaptığı mukayese ile bu ihtiyacı okuyucuya da hissettirmeye çalışır. Avrupalı okuduğunu, öğrendiğini daha iyi anlamaktadır. Oysa Türklerden daha akıllı olmadıkları kesindir:

“*Çalışmaksa, okumak, öğrenmekse, bizim bilginlerimiz, aydınlarımız da Avrupalılar gibi çalışıyor, okuyor, öğreniyor, dünyada olup bitenleri merak ediyorlar. Ama Avrupalılar okuduklarını, öğrendiklerini bizden daha iyi anlıyorlar, içlerine bizden daha iyi sindiriyorlar. Neden bu? Onlar bizden daha akıllı da onun için mi? Biz neden akıllı değiliz, daha yaratılırken bir ilence mi uğramışız? Bizim de var aklımız elbette, kimimiz Avrupalılardan da akıllı. Ama*

işlenmiş bir akıl değil bizimki. Parlak işler çıkarıyor da şöyle düzenli, birbirine uygun işler çıkaramıyor. Bir nesneyi alıp kendini ona bağlayamıyor. Yoruluyor mu? Bıkıyor mu? Nedense çabucak bırakıyor o nesneyi, başka birine geçiyor." ("Batı Kafası") (Ataç, 1968, 99)

Hiçbir millet, ötekinden yaradılışta daha üstün veya aşağı olamayacağına göre, Ataç, bir milleti üstün kılan faktörün eğitim olduğunu ifade eder. Avrupa'da eğitimle işlenmiş akıllar vardır. Eğer bu medeniyete gireceksek onlarla aynı eğitimi almak zorunda olduğumuza inanır. Çocuklara onların dilini belletip, kitaplarını okutturarak, içlerine onlardaki araştırma ve inceleme merakının sindirilmesini, benliklerinin uyandırılmasını, beslenmesini; çocuğun sentez yapabilen, okulun gösterdiği farklı doğrular içinden kendi doğrusunu seçebilen bir şahıs hâline getirilmesini ister. Ataç'ın bu teklifinin kendi içinde bir mantığı var gibi görünse de fikrî plânda gerçekleştirilmesi mümkün değildir ve pek taraftar bulmamıştır. Ancak, yazıları dikkatle okunduğunda ve bir bütün olarak değerlendirildiğinde Ataç'ın, Yunan ve Latin Edebiyatları sayesinde öğrencinin kafasında klasik kavramını oluşturmayı, bu kavram oluştuktan ve meseleleri Batılı gözle, aklın ışığında değerlendirmeyi öğrendikten sonra Türk Edebiyatı'nın idrak edilmesini istediği anlaşılmaktadır:

"*Okuduk, ezberledik mi bize bir şey katmıyor onlar. Daha doğrusu, onların bize bir şey katabileceklerini, insanı gerçekten insan edebileceklerini ancak Batı edebiyatıyla uğraştıktan sonra, Batı âleminin şiir, güzellik anlayışını az çok kavradıktan sonra sezebiliyoruz*." ("Fuzuli'yi Okurken") (Ataç, 1968, 126)

"*Bizim için erek, Fuzuli yolu ile, Hâfız yolu ile Shakespeare'e, Goethe'ye ulaşmak değil, Shakespeare, Goethe yolu ile Fuzuli'yi, Hâfız'ı anlamaktır*" ("Devrim") (Ataç, 1968, 183).

Ataç'ın "Shakespeare ve Goethe yolu ile Fuzuli ve Hafız'ı anlamak" yolundaki tezinde bir doğruluk payı vardır. Çünkü insanlar ve kültürler, farklı insan ve kültürlerle karşı karşıya geldiklerinde kendilerinin bilincine varırlar. Bu yol Yahya Kemal'in Türk Edebiyatı'nda yaptığı yeniliği hatırlatmaktadır. O da Fransa'da öğrendiği klasik Batı Edebiyatı sayesinde kendi klasik kültürümüze ulaşmıştır.

Çocuğa Yunan ve Latin edebiyatlarını sevdirmenin ilk yolu Batı dillerinden çevrilen eserleri okutmaktır. Hâl-i hâzırda iyi çeviriler olmasa da zamanla daha iyilerinin yapılacağına inanır, bu eserlerin çocukların ahlâk anlayışını bozacağını söyleyenlere katılmaz:

"*Medenî âlemi yaratmış olan eserlerin bize kötülüğü dokunabilir mi? Hani bir zaman "Kim ki bilir Fârisî/ Gider dinin yârisî " diye acaip bir söz vardı, onu söyleten bayağı düşünüş buğün de Avrupa dillerinden çevrilmiş büyük eserlerin bizim millî ahlâkımızı bozacağını söyletiyor... Dinlemeyin o adamları da okutun o kitapları çocuklarınıza, belki hepsi iyi çevrilmemiştir, zarar yok, yarın daha iyisi çıkar, siz şimdiden okutun onları ki, çocuklarınızın hayali işlesin, gelişsin, başka insanları kavrayabilsin*" ("Ahlâk") (Ataç, 1968, 143).

4- EdebiyatDersinin İşlenişi ile İlgili Tenkit ve Teklifler

Ataç'ın, doğrudan doğruya edebiyat dersinin işlenmesi ile ilgili tenkitleri de vardır. Öncelikle edebiyatçılar hakkında sadece teorik bilgi verilmesini doğru bulmaz. Bir yazara "körükörüne" hayranlık duyurmaya çalışmaktan değil eserlerden örnekler okutarak o yazarın büyük olup olmadığına öğrencilerin bizzat karar vermelerini sağlamaktan yanadır. Öğretmenlerin, okutacakları metinleri dikkatle seçmelerini ister. Zira çocuk, yazarın her düşüncesini mutlak doğru olarak kabul edecektir. Öğreticilik bu yüzden büyük sorumluluk gerektirir ("Abdülhak Hâmid") (Ataç, 1968, 212- 213).

Basmakalıp ifadelerle yazdırılan kompozisyonlar, Ataç'ı çok rahatsız eder. Çocuğun gerçekten gördüğünü, hissettiğini yazmasını, samimi olmasına izin verilmesini ister. Öğretmenler güzel yazmayı öğretmeye çalışmasalar öğrenciler belki de kendiliklerinden yazmayı öğreneceklerdir.

Ataç, okullarda çocuklara şiir ezberletilmemesinden de şikâyetçidir. Ona göre ezberlenmeyen şiir iyice öğrenilmez, insanın dışında kalır, hayatına karışmaz. Oysa liselerde özellikle Divan şiirleri sadece açıklanmakta, gençlerde ezberleme hevesi uyandırılmamaktadır. Öğretmenlerin şiirleri nesre çevirip açıklamalarını Ahmet Haşim gibi doğru bulmayan Ataç, bu metodun çocukta şiir sevgisini öldürdüğünü, şiirden tat almayı engellediğini ifade eder. Ona göre en güzel şiir, kavrasak bile anlamını iyice açıklayamadığımız, müphem şiirlerdir. Okuma kitaplarında ise böyle şiirlere yer verilmez. Öğretmenin "bilgiçlik etmesini" kolaylaştırmak için uzun uzun anlatılmaya elverişli şiirler seçilmekte, buna bir de ezbercilikten kaçınma kaygısıyla öğrenciye şiir ezberletilmemesi eklenmektedir. Oysa şiiri ezberletmek, şiirin biçimini içe sindirtmektir. Bunu yapmayan öğretmen, bir doğruya iyice anlamadan, körü körüne inanmış, kendisine söylenenin tatbik yerini araştırmamış olan kişidir. Asıl onlar ezbercidir. Ataç, hafızasının kuvvetli olmadığını söyleyerek ezberlemekten kaçınanlara çok kızar. Hafızalarının kuvvetsizliği, onu işletmediklerindendir. Şiir ezberleme, alışkanlık işidir. Gençlerin bu alışkanlığa sahip olmamalarında suçlu Divan şiirini sevmeyen yazarlar ve eğitimcilerdir. Onlar sevmezse doğal olarak çocuk da eski şiirin güzelliğini fark edemez. Yahya Kemal'in gazellerini okuyup seven gençlerin, Fuzuli'nin, Baki'nin gazellerini de pek âlâ anlayıp sevebileceklerini düşünür.10 Bu hususta öğretmenlere şöyle seslenir:

"*Anlatmayın, açıklamayın çocuklara yırları, belletin, onlardaki biçim güzelliğini sezmelerine çalışın. Dinleyin okumalarını, sezip sezmediklerini anlarsınız. Anlamıyor musunuz? Kendinize küsün. İyi bir öğretmen, iyi bir yetiştirici değilsiniz demektir*" ("Anlatmak") (Ataç, 1972, 772)

5- Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Görüşleri

Ataç, yukarıda sözünü ettiğimiz tüm fikirlerinin, öğretmen yetiştirirken de göz önünde bulundurulmasını ister. Onun bu mesele ile ilgili ilgi çekici başka görüşleri de vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

a) Emrullah Efendi'nin Tûba ağacı nazariyesinin doğruluğuna inanır. Üniversite açmadan önce, görevlerini anlamış, kendilerini aşmaya özenen aydınlar yetiştirip, millette okuma isteği uyandırmak gerektiğine inanır ("Okumak") (Ataç, 1968, 220).

b) Köyü kalkındırmak için köyde yetişen gençleri şehirde, şehirde yetişenleri de köyde öğretmen olarak görevlendirmek gerektiğini söyler. Bu düşüncesi Ziya Gökalp'ın "güzide"ler için çizdiği "Garba Doğru" ve "Şarka Doğru" yolunu ve hars medeniyet sentezini hatırlatmaktadır.

c) Öğretmen okullarındaki eğitimi yetersiz bulur.11 Öğretmen okullarında "bir parça bir şey öğretilerek salıverilmiş" öğretmenlerle köyleri kalkındırmak mümkün olmadığı gibi çocukları bilime yönlendirmek de mümkün değildir. (Ataç, 1961, 35) Öğretmenler, okulda öğrendikleri ile yetinmemeli, hayatlarının sonuna kadar öğrenme arzusu duymalı, kendilerini aşmak istemelidirler. Öğretmenin asıl görevi öğretmek değil, örnek olmaktır. Özellikle kitap okuyarak, dünyadaki gelişmeleri takip ederek öğrenci için model olmalı, okuduklarını çocuklara aktarabilmelidirler. Batı'nın düşünce dünyasını tanıtabilmelidirler. ("Okumak") (Ataç, 1968, 220-221; Ataç, 1961, 29)

ç) Aldığı maaşla zar zor geçinen, hayat mücadelesine dalarak mesleğe başladığı yıllardaki idealistliğini kaybeden öğretmene, kitaba ulaşma ve bilgilerini tazeleme konusunda Millî Eğitim Bakanlığı destek olmalıdır. "Mesleğindeki yenilikleri bildiren", "dünyayı anlatan" kitaplar, tarih, coğrafya kitapları, yerli-yabancı romanlar, hikâyeler ve şiirleri her yıl düzenli olarak öğretmene ulaştırmalıdır. Bu kitaplar okul kütüphanesine koyulmalıdır. Böylece ülkenin her bölgesindeki okullarda kütüphane kurulmuş olacaktır. Köyde çalışan öğretmen, köylüleri belli günlerde toplayıp, bu kitapları tanıtarak örgün eğitimden yaygın eğitime de geçebilir. Bunun yanında gazete ve dergilerde yayınlanan öğretmenin faydalanabileceği bütün yazılar bakanlık tarafından her yıl bir kitapta toplanıp bütün öğretmenlere yine ücretsiz olarak gönderilmelidir ("Okumak") (Ataç, 1968, 221- 222).

Sonuç Yerine

Nurullah Ataç ile ilgili hükümler genelde onun yazılarının bir bölümü değerlendirilerek verilmiş, buna göre Ataç tercih edilen veya reddedilen bir yazar olmuştur. Oysa onun asıl önemli cephesi edebiyat ve kültür hakkında çok sağlam değerlere sahip olması ve bu sağlam bilgi üzerinde çeşitli düşünce denemeleri yapabilmesidir. Seçmiş olduğu deneme türü bu alıştırmalara fırsat vermektedir. Bu yazılar, okuyucuyu -fikirleri paylaşsın paylaşmasın- söyleyecek sözü olan, kültürlü bir yazarı okumaya ve onunla birlikte düşünme çabasına yöneltir. Ataç'ın edebiyatımızdaki yerini hocası Yahya Kemal şu cümle ile ifade etmiştir: "*Nurullah Ataç tek başına bir yıldızdır, onun âleminde bulunmak bütün şiiri anlamak demektir*" (Enginün, 1991, 184) Ataç, hükümleri her zaman tartışmak gerektiğine inanmıştır. Dil ve edebiyatı eğitim meselesi olarak ele alışında da aynı tavır söz konusudur. O, sadece bu meseleler hakkında teorik yazılar yazan biri olarak değil bir öğretmen olarak da aksaklıkları tespit etmiş, bir kısmı uygulanabilir, bir kısmı da ütopik olarak kalacak bazı teklifler getirmiştir.

Ataç'ın düşüncelerine, onunla karşıt görüşte olanlar karşı çıkmışlardır. Ataç'ı dönemin modernleşmeye ilişkin tartışmaları içinde anlamak gerekir. Bu tartışmanın taraflarının temel tezlerini anlayabilirsek Ataç'ın konumunu da değerlendirebiliriz.

Ataç yeni neslin eğitiminde Latince ve Grekçeyi şart koşarken kendi görüşleri içinde tutarlıdır. Çünkü Cumhuriyetin modernleşme konusundaki ideallerine bağlıdır. Bunu batılılaşma diye anlarsak Ataç'ın söylemek istediklerini daha kolay kavrarız. Latince ve Grekçe Batı medeniyetinin temel taşlarıdır. Bu iki dili ve kültürü bilmeksizin modernleşmek ve batılılaşmak kolay değildir. Toplumumuzun bugünden bakıldığında hâlâ modernleşme sancıları çekmesi ya da çarpık modernleşmesi Ataç'ı doğruluyor gibidir. Ataç'ın fikirlerine katılmayanlar, önceliği kendi kültürümüze ve dilimize vermişlerdir. Dönemin tartışmalarının geleceği açısından bakıldığında daha sonraki gelişmeler Ataç'ın karşıtlarının tezlerinin de uygulamaya konmasına imkân vermemiştir. Ne yazık ki bugün kendi geçmişini ve kültürünü bilmeyen bir toplumla muhatabız. Ataç'ın Latin ve Yunan kültüründe ısrarcı oluşunda sorun yaratan nokta, eğer eğitim konusundaki bu önerileri yerine getirilirse kendi kimliğimizi ve benliğimizi nasıl koruyacağımızdır. Ataç'ın düşüncelerine katılmayanlar açısından sorun kendi kültür ve dilimize aşırı vurgu yaparsak nasıl modernleşeceğimizdir. Bu tartışma öyle anlaşılıyor ki bir "ya", "ya da" mantığıyla yapılmıştır. Aslında çözüm bu tartışmaların mantığının bizatihi kendisini değiştirmek ve "ya", "ya da" mantığı yerine "hem", "hem" mantığını ikame etmektir.

Ataç'ın Latince ve Grekçe üzerinde ısrarı bir başka açıdan da değerlendirilebilir. Grekçe şehir devleti rejimlerinin dilidir. Başka bir söyleyişle Atina şehir demokrasisinin dilidir. Cumhuriyetin ulus devlet olduğu düşünülürse Ataç'ın Grekçeyi önermesi makul karşılanabilir. Fakat Latince için aynı durum geçerli değildir. Latince, imparatorluk dilidir ve aynı zamanda Hristiyanlığın da dilidir. Divan Edebiyatının malzemesi olan Osmanlıca da bir imparatorluk dili olduğu hâlde Ataç'ın Latinceye tanıdığı imtiyazı Osmanlıcaya tanımaması ilgi çekicidir ve onun çelişkisi gibi görünmektedir.

Kaynakça

Ataç (1962). Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

ATAÇ, Nurullah (1946). ***Günlerin Getirdiği***, Kenan Matbaası, İstanbul.

ATAÇ, Nurullah (1954). ***Diyelim***, Varlık Yayınevi, İstanbul.

ATAÇ, Nurullah (1957). **Söz Arasında**, Dost Yayınları, Ankara.

ATAÇ, Nurullah (1961). ***Prospero ile Caliban***, Varlık Yayınevi, İstanbul.

ATAÇ, Nurullah (1964). ***Söyleşiler***, TDK Yayınları, Ankara.

ATAÇ, Nurullah (1967). ***Günlerin Getirdiği-Karalama Defteri***, Varlık Yayınevi, İstanbul.

ATAÇ, Nurullah (1968). ***Sözden Söze- Ararken***, Varlık Yayınevi, İstanbul.

ATAÇ, Nurullah (1971). ***Günce***, Varlık Yayınevi, İstanbul.

ATAÇ, Nurullah (1972). ***Günce*** (1956- 1957), T.D.K. Yayınları, Ankara.

ATAÇ, Nurullah (1980). ***Dergilerde***, TDK Yayınları, Ankara.

ATAÇ, Nurullah (1989). ***Okuruma Mektuplar***, Can Yayınları, İstanbul.

Ataç'a Saygı (1959) Varlık Yayınevi, İstanbul.

ENGİNÜN, İnci (1991) ***Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları***, Dergâh Yayınları, İstanbul.

ÖZCAN, Hüseyin (1995). "*Nurullah Ataç'ın Eleştiri Dünyası*", ***Türk Dili***, sy. 59.

LANGUAGE LITERATURE EDUCATION AND TEACHING FROM NURULLAH ATAÇ'S POINT OF VIEW

Alev Sınar ÇILGIN*

Abstract

The value judgements of Nurullah Ataç on literature and culture are extremely strong and he, standing on this strong knowledge, has written many essays. His writings orientate any cultured reader – whether agree with or against his ideas – to think about the theme with him. Ataç has defended the idea that the rules had to be discussed anytime and studied on language and literature as an education matter with the same idea. He hasn't only written theoretical essays on the matter but also has determined the defects as a teacher and proposed some solution offers some of which were put into progress while some others were utopic.

Key Words: Nurullah Ataç, literature, language, teacher, education, critic

* Doç. Dr.; Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

1 Bu okullar şunlardır: Vefa Sultanisi, İstanbul Sultanisi, Üsküdar Lisesi, Adana Lisesi, Ankara Orta Muallim Mektebi, Pertevniyal Lisesi, Ankara Atatürk Lisesi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Okulu, Ankara Gazi Terbiye Enstitüsü. (bkz. Hikmet Dizdaroğlu, "Ataç Üzerine", *Ataç*, T.D.K. Yayınları 201 Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1962) Ataç'ın öğrencileri onun kendileri üzerinde ne kadar etkili olduğundan söz etmişlerdir (bkz. *Ataç'a Saygı*, Varlık Yayınları, Sayı 681, Varlık Büyük Cep Kitapları 117, Ekin Basımevi, İstanbul, 1959)

2 Ataç bibliyografyası için bkz. Sami N. Özerdim, "Nurullah Ataç Bibliyografyası", *Ataç*, T.D.K. Yayınları 201 Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1962.

3 Geniş bilgi için bkz. Sevil Yıldırım Kiraz, *Nurullah Ataç'ın Hayatı, Türk Dili ve Edebiyatı Üzerine Görüşleri*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001 (Yayımlanmamış doktora tezi).

4 Alıntılarda Ataç'ın kendine has imlâsı korunmuştur.

5 Bu konuda geniş bilgi için bkz. Mehmet Kaplan, *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları, İstanbul, Ekim 1989.

6 Nurullah Ataç'ın eski edebiyat hakkındaki düşünceleri için bkz. Murat Koç, *Cumhuriyet Devrinde Eski Şiirimize Bakışlar* (*Yahya Kemal Beyatlı- Abdülhak Şinasi Hisar- Nurullah Ataç*

- *Ahmet Hamdi Tanpınar*), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 1994, s.44-106 (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

7 Ataç'ın ders kitapları hakkındaki düşünceleri için bkz. "Kıraat Kitapları ve Yenilik", *Milliyet*, 22 Eylül 1931; "Ders Kitapları", *Haber -Akşam Postası*, 8 Kasım 1939.

8 Bu telif ve çeviri masallar için Çocuk Esirgeme Kurumu'nun yayın organlarından biri olan *Gürbüz Türk Çocuğu* isimli dergiye bakılabilir.

9 Tevfik Fikret de çocuklar için yazdığı *Şermin*'de yer alan "Umacı" başlıklı şiirinde çocuğun gerçek dışı varlıklardan korkmasının anlamsızlığını anlatır.

10 Yahya Kemal, Ataç'ın sevdiği ve saygı duyduğu bir edebiyatçıdır. Her düşüncesinde olduğu gibi onunla ilgili düşüncelerinde de zamanla değişme gözlenir. (bkz. İnci Enginün, "Nurullah Ataç'ın Gözüyle Yahya Kemal", *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1991, s.173- 184).

11 Ataç'ın köy öğretmenlerinin eğitimini yetersiz bulması Bedri Rahmi Eyuboğlu, Tufan Türkmen, Saadettin Sungur gibi yazarlar tarafından eleştirilmiştir.

OKUR ODAKLI BİR YAKLAŞIMLA YAZIN EĞİTİMİ

Tülin POLAT*

Özet

Bu yazıda dil, insan, kültür ve yazın bağlantılarından yola çıkarak yalnızca dil eğitiminin değil, genel eğitimin de önemli bir boyutu olan yazın eğitimi kuram ve uygulama bütünlüğü temelinde irdelenmektedir. Bu bağlamda, yazın eğitiminde bir dönüm noktası, bir paradigma değişimi oluşturan kuramsal bir bakış olarak alımlama estetiği ele alınmakta ve bu kurama dayanan okur odaklı yaklaşım ışığında geleneksel yazın eğitimi tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dil-insan ilişkisi, yazın metni ve nitelikleri, yazın eğitiminin önemi, geleneksel yazın eğitimi, alımlama estetiği ve okur odaklı yaklaşım

Giriş

Yaşamın neredeyse her alanını teknolojinin yönlendirdiği bir zaman dilimi içinde yaşıyoruz. Teknolojik gelişmeler, iletişim ortamlarını ve iletişimin işleyiş biçimlerini derinden etkileyerek öylesine değiştirdi ki insanlar arası iletişimin temel aracı olarak dilin öğretim sürecini çağın koşulları ve gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırmak ve iletişim araçlarının olası olumsuz etkilerine karşı da durabilecek dilsel ve düşünsel donanımda bireyleri yetiştirmek kaçınılmaz bir zorunluluk oldu. Bu yöndeki tartışmaların önemli bir ayağını da, dil eğitimi sürecinin olmazsa olmaz bileşeni olan yazın (edebiyat) öğretimi oluşturuyor ister istemez. Dil öğretimini yenileştirme arayışları, söz ustalarımızın ürettiği ve dilimizin yaratıcı yanlarını sergileyen, dolayısıyla çok yönlü dil çalışmalarına olanak sağlayan yazın metinlerinin bu bağlamdaki işlevini ve kullanımını yeni bakış açılarıyla sorgulamayı da gündeme getiriyor.

Hiç kuşkusuz, yazın ya da edebiyat eğitimi kendi kuram ve yöntemleri olan başlıbaşına bir uğraş alanıdır. Ancak eğitimin hangi düzeyinde gerçekleşirse gerçekleşsin her yazın eğitimi bir bakıma da dil eğitimidir. Her düzeydeki dil öğretimi için de, o dilin ve kültürün değerleri olarak yazın metinleri vazgeçilemez bir kaynaktır. Yazın metinleri dil derslerinde kullanılmak üzere üretilmez elbette, anlamayı güçleştiren karmaşık yapılı metinler de olabilirler. Ne var ki, Weinrich'in de vurguladığı gibi, karmaşık bir dil ve yapı içerdiklerinden ya da başka nedenlerle yaşamın çok yönlülüğünü yansıtan yazın metinlerine dil derslerinde yer vermediğimiz zaman, yaşamı dil derslerinin dışına itmiş oluruz (Weinrich, 1983, 201-203'den aktaran; Kast, 1984, 4). Öyleyse şu noktada birleşmeliyiz: Dil ve yazın eğitimi birbirlerine bağlı, birbirlerini tamamlayan ve bu nedenle de sürekli etkileşim içinde olan iki alandır.

İnsanı, evrende ayrıcalıklı ve güçlü kılan dilidir. Dil aracığıyla düşünür, üretir, bilgi ve birikimlerimizi başkalarıyla paylaşırız. İnsanı insana ulaştıran, kültürleri kültürlerle, kuşakları kuşaklarla buluşturandır dil. Gelişim çizgimizin itici gücüdür dil, gelişmelere süreklilik kazandıran da dildir. *"Biz her şeyden önce dilimizle insanız, dilimizden ötürü insan oluruz… Yeri ve zamanı ne olursa olsun, her insan insan oluşunu dilinde gerçekleştirir"* (Uygur, 1997, 93-95). Dil, insanın insanlaşma sürecinin, yani gelişiminin yol göstericisi olduğuna göre, dil eğitiminin sorunları, insanın bireysel ve toplumsal gelişim sürecinin de çözüm bekleyen sorunlarıdır aynı zamanda. Bu nedenle, dil eğitiminin sorunlarına çözüm aramak, insan gelişiminin önünü açmak çabalarının da bir gereğidir. Şöyle de diyebiliriz: Nitelikli bir eğitimin can damarı nitelikli bir dil eğitimidir. Dil ve yazın bağlantısından yola çıkarak şunu da eklemeliyiz: Nitelikli bir dil eğitiminin can damarı da nitelikli bir yazın eğitimidir (bkz. Kavcar, 1999) .

Yazın eğitiminin önemini dilin kültürle bağlantısında da görebiliriz: Dil, insanın insanlarla ve tüm evrenle ilişkisini kuran bir araçtır. Ancak unutmamak gerekir ki dilin insan için işlevi salt iletişimle de sınırlı değildir. "*Düşünmeyi ve değerlemeyi*" (Gökberk, 1997, 71) içeren yönü ile dil, içinde yoğrulduğu kültürün taşıyıcılığını da yapar. Dil kültürün yalnızca taşıyıcısı değildir, yaratıcısıdır da. İnsanın evrenle karşılaşması her dilde farklı bir biçimde gerçekleşir: "*Evren her dile o dilce yansır*" (Uygur, 1997, 68). Bu nedenledir ki, her dilde yaşama farklı bir bakışı, yaşamın farklı bir yorumlanışını ve işleyişini buluruz. Demek ki, her dil eğitimi süreci, o dilin kültürünü de öğrenme, tanıma ve özümseme sürecidir. Ancak böyle bir bilinçli uğraşla o dile ve kültüre egemen olunabilir. Kültüre egemen olmak da, kültürün ve dilin gelişmesinde etkin bir biçimde katılabilmenin gerekli kıldığı bir aşamadır. Bu nokta, yazın eğitiminin önemini de açıkça ortaya koyar. Kültür yetisinin geliştirilmesinde, o kültürün içinde yeşermiş ve o kültüre özgü değerler olarak yazın metinlerinin vazgeçilmez bir yeri ve önemi vardır. Gökberk (1997, 73), "*Bir ulusun özelliği en iyi dilinde kavranır*." diyor. Bu saptamaya bir ekleme yaparak şunu da ileri sürebiliriz: Bir ulusun, bir kültürün özellikleri en iyi dilinde ve o dilin seçkin örnekleri olan yazın yapıtlarında kavranır.

Bu yaklaşımdan, yazınsal söylemin ya da yazın metinlerinin gerçekleri birebir yansıttıkları gibi bir anlam da çıkarmamak gerekir. Burada da, yazın eğitiminin temel uğraş alanı olan yazınsal söylem ve yazın dili üzerinde durmak yerinde olacaktır: Yazın metninin temel özelliği, gerçekle örtüşmek, diğer bir anlatımla gerçekle doğrulanmak gibi yükümlülüğü olmamasında yatar. İster yaşamı açıklamak, ister yaşamı değiştirmek amacıyla yazılsın, yazın metninin dünyası kurmaca bir dünyadır. Yazın metnini bilimsel ve düşünsel yönelimli, yani bilgi ileten diğer metin türlerinden ayıran niteliği de öncelikle budur. Yazın metninden gerçeği, bildik olanı olduğu gibi anlatmasını bekleyemeyiz. Bilmeliyiz ki, "*yazın gerçeğin bir parçası değildir, ondan bağımsızdır, gerçek göndergesi kendi kendisidir, tek bir saniyenin ve tek bir noktanın öyküsü olduğu zaman bile kendi kendisidir*" (Yücel, 1995, 18).

Yazarın yazınsal üretimindeki bu özgürlüğü, dilinde de somutlaşır. Yazın dili gündelik dil kullanımıyla bağdaşmayan niteliklerle yüklüdür. Her yazın yapıtının dili, onu üretenin özgürce kurguladığı dünyaya özgü bir iletidir. Hangi dilde yazıyorsa yazar, o dilin sözcüklerinde ve imgelerinde yaşar, o dilde saklı olanakları bulup gün ışığına çıkartma gibi bir yaratıcılıktır emeği. İşte bu nedenle de, dilin yaşayan bir varlık olarak zaman içinde değişmesinin öncüleri, yaratıcı ve kımıldatıcı katkılarıyla şair ve yazarlardır (bkz. Gökberk, 1997, 71). "*Ben sana mecburum*" deyişi Türkçe'nin kurallarına uygun bir dile döküş değildir, ama şairin dilinde benzersiz bir biçimde Türkçe'nin içinde doğmuştur. Bu tür denemeler, dili hırpalama sayılamaz,

çünkü gerçek şairin "*dile davranışındaki aykırılıklar, kuşkusuz, dilde gizli olanakları verimlendirmek üzere girişilmiş olan denemelerdir*" (Uygur, 1997, 23).

Yazın metinlerinin ve yazın dilinin yukarıda ana çizgileriyle göstermeye çalıştığımız özellikleri, yazın eğitiminin kurgulanmasında da yol göstericidir. Bu kapsamda öncelikle benimsenmesi gereken nokta şudur: Yazın metinleri özleri gereği diğer metin türlerinden farklı yollarla ele alınmalı ve işlenmelidir. Neredeyse her metin türüne uygulanan ve artık kalıplaşmış metne yönelik sorular, bağlamdan kopuk sözcük çalışmaları ya da yazarın amacı nedir? türünden çalışmalar, çok anlamlı bir yapısı olan yazın metinleri için sınırlayıcı bir çalışma yoludur. Geleneksel yazın eğitimi anlayışının giderilmesi gereken aksamaları da özellikle bu yapıdaki uygulamalardan kaynaklanır.

Yazın eğitimi, eğitimin diğer alanları gibi, kuram ve uygulama bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Yazın eğitimi son çözümlemede bir uygulama alanıdır. Uygulamaları yönlendiren ana etmen de, etkin ve verimli uygulamaları gerçekleştirme arayışlarıyla geliştirilen kuramlardır. Hemen belirtmek gerekir ki, yazın eğitimine ilişkin kuramlar da ancak uygulamalarla sınanarak geçerlilik kazanabilir. Ne var ki, kuramsal, yani bilimsel bir temele dayanmayan uygulamaların da geçerliliği her zaman tartışmaya açıktır. 1970'den bu yana yazın eğitimini doğrudan etkileyerek kökten değişimlere götüren ve Sayın'ın (1989, 4) deyişiyle, sarkacın yön değişimine neden olan bir kuram da alımlama estetiği diye anılan kuramdır. Alımlama estetiği, okur, yazın ve yazın yapıtı üçgeninde bakışını metni alımlama/okuma sürecinde yoğunlaştırarak okur boyutunu, bu sürecin belirleyici öğesi olarak öne çıkartır. Alımlama estetiğine göre yazın metninin kendi başına bir varlığı yoktur (bkz. Kast, 1994, 7). Ona varlık kazandıran, onu somutlaştıran okurdur. Metnin kendi başına bir anlamı da yoktur. Ancak açık ve çok anlamlı yapısıyla yazın metni okura birçok anlama olanakları sunar. "*Gerçekte metnin kendisi bir dil parçasını anlamlı kılmak için okura sunulan bir davetiye, bir dizi ipucundan başka birşey değildir*" (Eagleton, 1990, 100). Bu davetiye ile metne yönelen okur, okuma sürecinde yazın metnini kendi alımlama koşulları, yani önbilgi ve deneyimleri doğrultusunda kendine göre anlamlandırır/somutlaştırır/kurar. O nedenle, her yazın metninin iki yazarı olduğu da söylenebilir: Biri onu yazan kişi olarak yazar, diğeri ise onu alımlayan ve somutlaştıran kişi olarak okur (bkz. Kast, 1994, 7). Bu saptamayı, anlamdırma ya da somutlaştırma eyleminin okurdan okura farklılıklar göstereceğini düşünerek, şöyle de genişletebiliriz: Bir yazın metninin ne kadar çok okuru varsa, o kadar çok da yazarı vardır.

Alımlama esteğinin burada belirtilmesi gereken bir diğer yönü de, okuma sürecini okurun etkin olduğu bir eylem olarak görmesi ve okuma eylemini okur ile yazar arasında kurulan bir iletişim olarak değerlendirmesidir (bkz. Iser, 1984, 39). Okuma sürecinde okur belli beklenti ve varsayımlarla metne sorular yöneltir. Metinle kurduğu iletişimde sorularına yanıt arar. Okuma eyleminde okuru yönlendiren öğeler ise, yazın metninin içerdiği değişik çağrışımlara ve yorumlara açık boş alanlar ve belirlenmemişliklerdir (bkz. Sayın, 1989, 15). Yazın metni ile kurduğu iletişimde okur beklentilerine uygun yanıtlar da alamayabilir metinden. Okuma süreci geliştikçe, metinden edindiklerine dayanarak yeni sorular üretmek, farklı varsayımlar oluşturmak zorunda kalabilir, çünkü okur-yazın metni iletişiminde metin de okuru değiştirir. Okurun çok-anlamlı ve çağrışımlar yüklü yazın metni ile iletişime girmesi, onun yoğun bir çaba göstermesini gerektirir. Metindeki örtük bağlantıları bulmak, değerlendirmek ve herşeyden önemlisi kendi kurduklarına/bildiklerine de eleştirel bir gözle bakmak, kısacası kendi kendisinin de okuru olmak zorundadır (bkz. Eagleton, 1990, 102-103).

Özetleyecek olursak, alımlama estetiğine göre okuma eyleminin odak noktasını okur oluşturur. Etkin konumda olan okurdur. Iser'e (bkz. 1984, 41) göre de, artık temel soru, 'bu şiirin nasıl bir anlamı var?' sorusu değil de, 'okuma eyleminde okur, yazın metnini somutlaştırırken/alımlarken nasıl bir etkilenme süreci yaşıyor?' sorusu olmalıdır. Bu yönüyle alımlama estetiği, okuru özgürleştiren bir yaklaşımı önermektedir (bkz. Polat, 1995). Okur yazın metnini alımlarken, önceden belirlenmiş yorumlara ve doğrulara boyun eğmek zorunda değildir. Ancak okurun özgürlüğünün sınırsız olduğu da düşünülmemelidir. Ondan beklenen, alımlama/anlama yetisini, parçadan bütüne ve yeniden parçaya dönerek sürdürmesi, böylece de metnin öğelerinin büyük bir çoğunluğunu açıklayabilecek ve birbirleriyle tutarlı bir bütüne dönüştürebilecek bir düzeye ulaştırabilmesidir. Yazın metninde saklı boşalanlar ya da belirsizlikler de böyle bir anlama çabasıyla ortadan kaldırılabilir (bkz. Eagleton, 1990, 105). Açıktır ki yazın eğitimine düşen görev de, alımlama/anlama yetileri bu düzeyde gelişmiş okurları yetiştirebilmektir.

Alımlama estetiğinin yazın eğitimi uygulamaları için öngördüğü yaklaşım, okur odaklı yaklaşımdır, çünkü bu bağlamda özne konumunda olan, ne öğretici, ne ders kitapları, ne de yazın yapıtlarıdır. Yazın eğitiminin öznesi, okur olarak öğrencidir artık (bkz. Sayın, 1989, 77). Özne konumundaki öğrenciyi yaratıcı kılacak ve öznelliğini canlandıracak güç de yukarıda belirtildiği gibi, zengin çağrışım ve anlamlarla örülmüş yazın metinlerinin sundukları alımlama/anlamlandırma olanaklarıdır. Öğrenciye eyleme ve üretime dayanan bir ortam sunmayı amaçlayan yazın eğitiminde önemli olan, Dilidüzgün'ün (bkz. 2001, 247) anlatımıyla, metnin ne anlattığından çok, metnin nasıl okunması gerektiğine dikkat çekmektir. Bu amacı gerçekleştirme arayışlarında üzerinde durulması gereken bir yaklaşım da, okur odaklı yaklaşımdır.

Alımlama estetiğinden kaynaklanan okur odaklı yaklaşım, geleneksel yazın eğitiminin/öğretiminin yapı taşlarını sarsacak nitelikte ilkeler içerir. Kıyaslayarak söyleyecek olursak şu noktaları belirleyebiliriz (bkz. Kast, 1984, 39):

- Geleneksel yazın eğitiminde, yüksek değerli olarak kabul görmüş yazın ürünleri ders izlencelerinin temel konularıdır. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise, sınırları genişlemiş bir yazın kavramından yola çıkılır. Dolayısıyla öğrencilerin istek ve ilgilerine uygun görülen her yazın ürününe yer veren açık yapılı bir metin derlemesi yapılır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını güçlendirmek amacıyla çizgi romanlardan çocuk yazını yapıtlarına kadar her yazın metni yazın derslerinde işlenebilir. Metinlerin seçiminde öğrenci görüşlerinden de yararlanmak gerekir.

- Geleneksel yazın öğretiminde eğitici bir bakış açısı egemendir. Amaç, yazın ürünleri aracılığıyla belli bir öğretiyi/doğruyu iletmektir. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise yazın, öğrencilerin dile ve yaşama ilişkin deneyimlerini zenginleştirecek bir kaynak olarak görülür. Amaç, yazın metinleri aracılığıyla öğrencilerin yaşama bakışlarına farklı boyutlar kazandırabilmektir.

- Geleneksel yazın eğitiminde öğrenci sürecin nesnesidir, odak noktasına yazın metnini/yazarı koyan bir anlayış egemendir. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise, odak noktasında okur vardır. Sürecin öznesi öğrencidir, yazın metni öğrenci tarafından alımlanacak bir nesne konumundadır.

- Geleneksel yazın eğitiminde iletilecek öğreti öğrenciden daha önemlidir. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise, öğretiden daha önemli öğe öğrencidir.

- Geleneksel yazın eğitiminde yazarın amacı ve yönelimi dersi yönlendirir. Yazarın iletisi, anlattıkları önemlidir. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise, yazarın ne söylemek istediği değil, okurun yani öğrencinin metinden ne anladığı önemlidir.

- Geleneksel yazın eğitiminde yazın metni durağan ve kapalı bir yapı olarak ele alınır. Metin özerktir, kendi başına bir varlıktır. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise, yazın metni açık yapılıdır. Ancak okuma sürecinde somut bir varlık kazanır.

- Geleneksel yazın eğitimine göre yazın metni tek ve belirli bir anlamın taşıyıcısıdır. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise, yazın metni çok anlamlıdır. Metnin anlamını belirleyen ortaya çıkaran da okurdur.

- Geleneksel yazın eğitimi anlayışına göre yazın metni zamana bağımlıdır. Belirli bir dönemin ürünü olarak görülür ve o dönemin koşulları uyarınca yorumlanmalı/alımlanmalıdır. Okur odaklı yaklaşıma dayanan yazın eğitiminde ise, yazın metni zamandan bağımsızdır. Her dönemin okuru yazın metnini kendi koşulları uyarınca farklı farklı çağrışımlarla somutlaştırabilir.

Görüldüğü gibi, alımlama estetiğini temel alan okur odaklı yaklaşım, yazın eğitimine alışılmışın dışında bir çerçeve, yepyeni bir paradigma getirmektedir. Bu bağlamda ilk önemli adım, hangi yaş grubu öğrencileri için hangi yazın ürünlerinin ve hangi konuların uygun olacağının belirlenmesidir. Öğrencilerin alımlama koşulları farklılıklar gösterir, zaman bağımlıdır ve değişimler açıktır. Bu nedenle, yazın eğitimini yaratıcı bir ortama dönüştürecek metinler, metnin dilsel ve içeriksel nitelikleri, okur boyutu olarak öğrencilerin nitelikleri, okul ve yaşam bağlamının nitelikleri gibi katmanları sürekli izleyen bir bakışla seçilmelidir.

Okur odaklı yaklaşımın uygulamalara yansıyan en belirgin yanını, alıştırmaların ve etkinliklerin çeşitlenmesinde görmek olanaklıdır. Temel yönelim, öğrencilerin yazın metni ile karşılıklı etkileşime dayanan bir iletişim kurmaları olunca, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve düşgüçlerini canlandıracak etkinliklerin tasarlanması da kaçınılmazdır. Bu bağlamda doğru olan, çalışmalara öğrencilerin metinle verimli bir iletişim kurmalarını ve metni daha kolay alımlamalarını sağlayacak alıştırmaların geliştirilmesidir. Bu da, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını sınayıcı alıştırmalardan önce öğrencilerin metni anlamalarını sağlayıcı etkinliklerin düzenlenmesini gerektirir. Sözgelimi, Orhan Veli'nin 'İstanbul'u Dinliyorum' şiiri ile öğrenci arasında iletişim kurulmasını sağlayabilmek amacıyla 'Gözlerinizi kapatın ve dinleyin, neler duyuyorsunuz' gibi bir etkinlikle derse başlamak, öğrencide metne yönelik bir ilgi de uyandırabilir.

Etkinlikleri düzenlerken önemli olan, öğrencileri aynılaştırmak yerine yazın ürünleri aracılığıyla farklı farklı iç yolculukları yapmalarına olanak tanımaktır. Her öğretim sürecinde olduğu gibi yazın öğretimini de belli bir dizge içinde yürütebilmek için alıştırmalar ya da etkinlikler, metinden metine farklılıklar gösterse de, metin öncesi çalışmalar, metnin üzerinde çalışmalar ve metin sonrası çalışmalar gibi aşamaları izlemek uygundur.

Alımlama estetiğinin ve dolayısıyla okur odaklı yaklaşımın tartışılması gereken yanları olabilir, tartışılmalıdır da. Ancak okur odaklı yaklaşımın yaratıcı ve üretken bir yazın eğitiminin gerçekleştirilmesine sağlayabileceği katkılar da ortadadır. Bu noktada önemli olan, okur odaklı yaklaşımın önerdiği ilkeleri ülkemiz koşullarına uyarlayabilmek ve özgün uygulamaları üretebilmektir. Verimli ve nitelikli bir yazın eğitimini gerçekleştirmek de, sürekli yeniliklere ve bilimsel gelişmelere açık olmayı gerektiren bu tür çabalarla olanaklıdır.

Yazın metinleri sundukları kurmaca dünyalarla gerçeklerin farklı kurgulanabileceğini de göstermiş olurlar. Bu, onların yaşamın değişebilirliğini gösteren yanlarıdır. Bu nedenle, yazın eğitiminde ileriye doğru atılacak her olumlu adım, yaşamı güzellik kaygıları ve insandan yana bir umutla değiştirebilecek güçte bireylerin yetiştirilmesine doğru atılmış bir adımdır.

Kaynakça

DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2001). "*Türkiye'de Edebiyat Öğretimi ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler*", **Çağdaş Türk Yazını,** Zehra İpşiroğlu (Yay.Haz.), Adam Yayınları, İstanbul. S-244-261.

EAGLETON, Terry (1990). **Edebiyat Kuramı**, 1. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

GÖKBERK, Macit (1997). **Değişen Dünya, Değişen Dil**, 2. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

ISER, Wolfgang (1984). **Der Akt des Lesens**, 2. Baskı, Wilhelm Fink Verlag, München.

KAST, Bernd (1994). "Literatur *im Anfängerunterricht*", **Fremdsprache Deutsch** 2/1994, S- 4-13.

KAST, Bernd (1984). **Literatur im Unterricht**, Goethe Institut, München.

KAVCAR, Cahit (1999). **Edebiyat ve Eğitim**, 3. Baskı, Engin Yayınları, Ankara.

POLAT, Tülin (1995). "*Yazın Metni-Okur İlişkisi Üzerine Düşünceler*", **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, İstanbul Üniversitesi, IX, İstanbul, S-109-121.

SAYIN, Şara (1989). "*Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazın Eğitiminin Yeri*", **Dilbilim VIII**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, S-13-21.

UYGUR, Nermi (1997). **Dilin Gücü**, 2. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

YÜCEL, Tahsin (1995). **Yazın, Gene Yazın**, 1. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

LITERATUREEDUCATIONWITHA

READER-ORIENTEDAPPROACH

TülinPOLAT*

Abstract

This paper aims to explore the teaching of literature as an important component of not only language education but also mainstream education on the basis of both theoretical and practical grounds, drawing upon the relationship among language, human, culture and literature. In this regard, the study seeks to highlight reception aesthetics as a theoretical perspective that has come to be a milestone, leading a paradigm shift in the teaching of literature. Moreover, traditional literature teaching will be discussed in the light of the reader-oriented approach within the scope of reception aesthetics.

Key Words: Language-human relationship, literary text and features of literary texts, the significance of literature teaching, traditional literature teaching, reception aesthetics and reader-oriented approach

* Prof. Dr.; İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

TÜRKÇE / EDEBİYAT EĞİTİMİ VE

KİŞİSEL KELİME SERVETİ

Celal DEMİR*

Özet

Eğitim sistemimizin beslediği sorunlardan biri de toplumumuzdaki "eksik iletişim"dir. Sağlıklı bir iletişim için tarafların sahip olduğu kişisel kelime servetinin de yeterli düzeyde olması gerekir. Bu düzeyin ülkemiz açısından hangi aralıkta olması gerektiği henüz bilimsel olarak tartışılmamıştır. Eğitim programlarımızda öğrencinin bulunduğu kademeye göre bilmesi ve bilip kullanması gereken kelime / kavram sayısının sınırları belirlenmemiştir. Programlarda konuyla ilgili açık ve anlamlı hedefler olmadığı için eğitimcilerimizin bu hususta özel bir gayreti de olmamıştır.

Bazı araştırmalar, gelişmiş ülkelere göre her kademedeki öğrencimizin kişisel kelime serveti bakımından çok geride kaldığını göstermektedir. Bu durum okullarımızda Türkçe öğretiminin iyiye gitmediğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu sorunun çözülmesi için öncelikle kişisel kelime servetiyle ilgili hedeflerin belirlenmesi gerekir. Bu hedefler doğrultusunda ülkemizin gerçekleri dikkate alınarak sorunun çözümüne yönelik gerçekçi projeler üretilmelidir. Bu çalışmaları MEB ile üniversiteler birlikte yürütmelidirler.

Bu yazıda eğitim sistemimizin çeşitli kademelerindeki öğrencilerimizin kişisel kelime servetiyle ilgili çalışmalar değerlendirilmiş, belirlenen sorunların eğitim-öğretim programlarıyla ilişkisi dikkate alınarak çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kelime serveti, söz varlığı, söz dağarcığı, Türkçe öğretimi

Giriş

Çocuklarımızın ve gençlerimizin, kişisel kelime serveti bakımından "kelime fukarası" olduklarını, bu nedenle de kendilerini ifade edemediklerini eğitim-öğretimle ilgili her toplantıda, her sohbette gündeme getirmekteyiz. Öğretmenler, özellikle de Türkçe ve edebiyat öğretmenleri, öğrencilerin kompozisyon yazamadıklarını söylemekte; yazarken ve konuşurken düşüncelerini 30-40 kelimeyle ifade etmeye çalıştıklarını, dönüp dönüp aynı cümleleri

kurduklarını dile getirmektedirler. Medyamız da bu sorunu sık sık gündeme getirip eğitim sistemimizi sorgulamaktadır.

Okul öncesinden üniversiteye kadar, eğitimin her kademesindeki öğrencilerimizin kişisel kelime servetinde ciddî bir sorun olduğu doğrudur. Bu eğitim kademelerinin programlarında öğrencinin kişisel kelime servetini artırmaya yönelik uygulanabilir özel amaçların olmadığı da doğrudur. Hâlbuki "İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir." (Aksan, 1998, 61). İnsanlar kelimelerle düşünür. "Kelimeler bizim düşünme aletimizdir." (Kaplan, 1989, 212). "Algılama gücünün sınırlarını aşan fakat anlama sınırları içinde kalan birçok konu, kelimeler sayesinde kavranmaktadır" (Yapıcı, 2005, 87).

Kelimeler, aynı zamanda düşündürme aletidir. İşittiğimiz veya okuduğumuz bir kelime hafızamızın bir yerlerinde uyandırılmayı bekleyen bazı düşünceleri tetikleyebilir1. Biz de kullandığımız kelimelerle başkalarının zihninde yeni düşünceler uyandırabiliriz.

"Hayal eden, düşünen ve duyan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar ve söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır" (Korkmaz, 1974, 7-8).

Bir kişinin, birikimini bize anlatabilmesi için aktif hâle getirilmiş bir kelime servetine ihtiyacı vardır. Paylaşılmayan birikimin ise, toplumsal açıdan hiçbir değeri yoktur. Yani sizin bilginiz benim anlayabildiğim kadardır veya siz, kendinizi bana anlatabildiğiniz kadar bilgilisiniz. Bunu çok bilinen bir sözle ifade etmek istiyorum: "Denizin ikimize ait olması bir şey ifade etmez. Çünkü onu paylaşacak kabımız yok!" Şu hâlde iletişim zenginliği kelime zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim öğretimin her kademesinde, geçici veya daimi, her programa kişisel kelime servetini artırmaya yönelik açık ve anlaşılır hedefler koymak zorundayız.

Anadili eğitiminin herhangi bir yerinde görev alan / kendisine de bir "görev" düşen ilgili veya yetkili (anne, baba, öğretmen, programcı, rehber…Kim olursa olsun.), bu hususta hangi noktada bulunduğumuzu ve ne yapmamız gerektiğini bilmelidir.

Kelime Serveti / Söz Dağarcığı / Kelime Hazinesi

TDK sözlüğünde, kelime serveti "söz varlığı" maddesinde "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi" biçiminde tarif edilmektedir (Türkçe Sözlük, 2005). Söz dağarcığı ise "Bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü, söz varlığı, vokabüler, kelime haznesi" biçiminde tarif edilmektedir (Türkçe Sözlük, 2005). Görüldüğü gibi sözlüğümüzde "bir kişinin bildiği kelimeler" (kişisel kelime serveti) ile "bir dildeki bütün kelimeler" (millî kelime serveti) birbirinden çok farklı durumlar olmasına rağmen aynı terimle ifade edilmiştir. Çünkü biz "temel söz varlığı kavramı"ndan2 yeni yeni söz etmekteyiz (Aksan, 1998, 17). Konuyla ilgili yeni çalışmalarda bu durumlar farklı terimlerle karşılanmaktadır: Bir kişinin, konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına "aktif kelime serveti"; kişinin okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise "pasif kelime serveti" denmektedir (Karakuş, 2000, 128-129). "Pasif (edilgen) dil,

bireyin dinlerken, okurken anladığı, anlamını bildiği kelimelerden, aktif (etkin) dil ise bireyin konuşma eylemlerine yansıyan kelimelerden oluşur." (Yapıcı, 2005, 84; Tosunoğlu, 144, 2000; Güleryüz, 2003, 13; Çifçi, 1991, 8).

Kişinin aktif kelime serveti ile pasif kelime serveti3 arasındaki fark büyükse eğitiminde büyük sorun var demektir; çünkü bu durum, dinlediğini ve okuduğunu anlayan; ama derdini anlatamayan bir insan tipi ortaya koyuyor. Bu olumsuzluk, eğitim kurumlarımızda maalesef çok açık görülmektedir. Çocuklarımız dersleri dinlerken öğretmenlerini anlayabilmekte, yaşayan Türkçeyle yazılmışsa, okuduklarını da anlayabilmektedirler. Ancak anlatma (yazma ve konuşma) konusunda sıkıntıları vardır. Düşünceleri hangi kategoride ve hangi alanla ilgili olursa olsun, onları bildik kelimelerle, beylik sözlerle anlatmaya çalışmaktadırlar. Bu olumsuzluğun en önemli nedeni eğitim-öğretim kurumlarımızda Türkçe öğretiminin iyi yapılamamasıdır. Türkçe öğretiminin "ciddî bir iş" olduğunu kabul etmek yetmez; eğitim öğretimin herhangi bir kademesinde görevi veya yetkisi olan herkesin bunu ciddî bir iş olarak yapması gerekir.

Araştırmalar, günümüzün % 50 ile % 80'lik bölümünü iletişim kurmakla geçirdiğimizi gösteriyor. Bu iletişim için ayrılan zamanın % 45'ini dinleyerek, % 30'unu konuşarak, % 16'sını okuyarak, % 9'unu yazarak harcıyoruz (Nalıncı, 2000, 130-131). Günümüzün 2/3'sini (veya yarıdan çoğunu) uyanık geçirmekteyiz ve herhangi bir şekilde kurulan iletişim ortamında / ağında taraflardan biri olmak durumundayız. Bu iletişim ortamında kişisel kelime servetimiz ne kadar ise o ölçüde kazançlı çıkarız; çünkü bir dilin konuşulup yazıldığı kültür ortamı, ticarî piyasa gibidir. Bu piyasada alışverişler sadece kelimelerle olur. Kelimesi çok olan çok bilgi alıp verir; kelimesi az olan az bilgi alır, az bilgi verir. Bu piyasada edeceğiniz kârın miktarı bildiğiniz kelime sayısına bağlıdır. Kültürün ve bilginin toplum içinde yoğrulup olgunlaştırılması ve toplumdaki sosyal gelişmeler böyle bir hareketlilik içinde gerçekleşmektedir. "Öğrenmenin oluşması, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise öğretim dilini etkili biçimde kullanmaya bağlıdır." (Tekin, 1980, 21).

İnsanımızın yaş gruplarına göre, öğrenim düzeylerine göre, bölgelerimizin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmışlığına göre kişisel kelime servetinin ne kadar / hangi aralıkta olması ve hangi kelimelerden oluşması gerektiği konusunda ortak bir düşüncemiz (konsept) yoktur. Hedef belli değilse yapılan ölçme ve değerlendirmeler de gerçerli ve güvenilir olamaz. Gerek ders kitapları yönetmeliğinde4 gerek ders programlarında ve gerekse program kılavuzlarında öğrencinin kişisel kelime servetiyle ilgili alt ve üst sınırlar konusunda hedefler açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir. Yani "12-15 yaş grubundaki bir öğrencinin aktif / pasif kelime serveti şu aralıkta olmalı." biçiminde bir hedef, eski programda (1981 programı) yoktu. Yeni programda da maalesef yoktur. "1981 programında belirlenmiş olan hedef davranışların ne kadar sürede kazandırılacağı, her yaş grubuna ne kadar kelime öğretileceği gibi hususlara yer verilmemiştir." (Calp, 2005, 30). 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise birinci kademe için, dinleme eğitimiyle ilgili 52 hedef, okuma eğitimiyle ilgili 25 hedef olmak üzere 270 civarında hedef belirlenmiştir (Coşkun, 2005, 434).Bunlardan sadece 7 tanesi kelime servetinin geliştirilmesine yönelik hedeflerdir.Kişisel kelime servetinin sadece okumayla geliştirileceği düşünülmüş olmalı ki bu hedefler okuma eğitimiyle ilgili hedeflerin arasına serpiştirilmiştir.

"Oysa batılı ülkelerde ana dili öğretiminde kazandırılması planlanan kelimelerin hangileri olduğunu gösteren 'temel kelime listeleri' hususunda sürekli ve çok ciddî çalışmalar yapılmaktadır." (Tosunoğlu, 2000,144).

“İngilizler ve Almanlar, okul öncesi çocuklarına 2000 kelime, 7-12 yaş grubundaki çocuklarına en az 5000 kelime öğretmeyi hedeflemektedirler. Bir insanın günlük hayatında azami 3000 kelime kullandığını kültürlü bir insanın kelime dağarcığında yaklaşık olarak 22000-27000 kelime bulundurmasının, kullanmasının gerektiğini , kendini yetiştirmiş bir insanın ise 40000 kelime bilmesi gerektiğini tespit etmişler ve eğitimde hedef göstermişlerdir.” (Karakuş, 2000,128).

1981 programında5 Türkçe derslerinin özel amaçları arasında kişisel kelime serveti ile ilgili şöyle bir ifade yer almaktadır: “Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek.” Bu “türlü etkinlikler”in neler olduğu, bunların nasıl gerçekleştirileceği, haftada kaç saat yürütüleceği belirtilmemiştir.

1981 programı üzerine yapılan bir yüksek lisans tezinden çıkan bazı sonuçları buraya taşımak istiyorum. Bu çalışma, program üzerine kapsamlı bir anket çalışmasından oluşmaktadır. Sorular ilköğretimde görev yapan öğretmenlere ve ilköğretim müfettişlerine yöneltilmiştir. Anket sonuçlarına göre, müfettişlerin % 61,9’u programda ifade edilen amaçları yetersiz, kapalı veya karmaşık bulmuşlardır. Yine bu anketten çıkan sonuca göre öğretmenlerin % 67,4’ü müfredat programını öğrenci seviyesinin üzerinde bulmuşlardır (Özdaş, 1995, 58, 87). Batı ülkelerinde müfredat programları en çok on yıl arayla gözden geçirilmekte ve güncellenmektedir. Bizim 1981’de yaptığımız program bütün eksik ve kusurlarına rağmen 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar uygulanmıştır.6

Kişisel Kelime Serveti ile İlgili Çalışmalar

MEB Müsteşarı Prof. Dr. Nejat Birinci’nin verdiği bilgiye göre (Yeni Şafak, 25.03.2004) ‘Temel Eğitim Sözlüğü’ adıyla yeni bir sözlüğün hazırlanması planlanmakta ve bu sözlükte yer alan kelimelerin bütün anlamları ve kullanımlarıyla edebî eserlerden seçilen örneklerle öğrenciye gösterilmesi düşünülmektedir.7 Bunun yanında eğitim-öğretimin çeşitli kademelerinde öğrenim gören çocuk ve gençlerin kişisel kelime servetiyle ilgili bazı çalışmaların yapıldığını8 da görüyoruz. Bu çalışmalardan biri “Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğrenimi” başlıklı bir kitapta ilâve bir bölüm olarak karşımıza çıkıyor (Pars, 1954, Ek). Kitaba yapılan bu ek, ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için 798 kelimeden oluşan bir listeden oluşmaktadır.

Bir başka çalışmada ilköğretim 1, 2. ve 3. sınıflarında okutulan ders kitaplarındaki kelimeler sayılarak bu kitaplar aracılığı ile çocuğun kaç kelime kazanmış olabileceği araştırılmıştır (Bilgen, 1988). Bu çalışma bir öneri getirmekten çok, ders kitaplarının Türkçe öğretimi açısından işlevselliğini belirlemeye yönelik bir araştırma özelliği göstermektedir.

Başka bir araştırmada “Samsun ve Ankara illerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması” başlığını taşıyor (Harıt, 1971). Bu çalışma ise, bir kelime serveti tespitinden çok, sosyo-ekonomik gruplara göre çocukların bildiği ve hemen hatırlayabildiği kelimelerin belirlenmesine yönelik bir araştırma görüntüsü vermektedir. Nitekim çalışma yapılırken takip edilen metotla (kelime hatırlama oyunu) bu çocukların kaç kelimeyi aktif olarak, kaç kelimeyi pasif olarak bildiklerini tespit etmek mümkün görünmemektedir.

Konuyla ilgili diğer bir araştırma da Musa ÇİFÇİ'nin yayınlanmamış yüksek lisans tezidir. Bu çalışmayla Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda ortalama 3216 aktif kelime servetine sahip oldukları belirlenmiştir (Çifçi, 1991, 80-83).

Bir başka araştırma ise, 17-18 aylık bir grup çocuk üzerinde yapılmış ve bu çocukların 100 kelimeyi anladıkları tespit edilmiştir (Baykoç ve Ark., 1989).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlattığı 'Türkçe Eğitimi ve Öğretimi' adlı bir kitapta kişisel kelime serveti ile ilgili bazı bilgilere rastlıyoruz: "Bir insan ortalama olarak 1000-3000 kelime kullanarak konuşur. Eğitim seviyesi yükseldikçe kullanılan kelime sayısı da artar. Kültürlü bir kişi 20 bin ile 25 bin kelime kullanarak konuşabilir; bu sayıyı 40 bine kadar yükseltenler de bulunmaktadır. Anlaşılacağı üzere kişinin hayatı boyunca kullandığı (kazandığı) kelime sayısı kelime hazinesi olarak değerlendirilmektedir." (MEB, 1985, 172). Bu çalışmadaki bulgulara ne tür bir araştırmayla ulaşıldığı, değerlendirmede ölçütlerin neler olduğu, çalışmanın hangi bölgede veya bölgelerde yapıldığı ve araştırmanın kim / kimler tarafından yürütüldüğü belirtilmemiştir.

Kitapta "kelime hazinesi" terimi ile hem aktif hem de pasif kelime servetinin kastedildiği anlaşılmaktadır. Bakanlığımızın bulgularına göre 40 bin kelime olmasa da 25 bin kelimeyle konuşabilmemiz mümkün görünmektedir. Bu sayılar, Doğan Aksan'ın dış kaynaklardan aktardığı kişisel kelime servetiyle ilgili verilerin çok uzağında kalmaktadır:

"Yapılan incelemelere göre kimi ünlü yazarların söz dağarcıkları 5000 sözcük dolayındadır. Verlee adlı bir bilgin basit kimselerin 2000'den biraz çok, eğitim görmüşlerin ise en çok 4000-5000 dolayında sözcük kullandığını ileri sürer." (Aksan, 1998, 19). Bu sayıların çok üstünde ve altında kalanlar da bulunmaktadır: Vokabüleri zengin bir yazar olarak bilinen Peyami Safa, eserlerinde 6.400 civarında çeşit kelime kullanmıştır. "Ahmet Midhat Efendi, eserlerini 13000 kelimeyle yazmıştır." (Tosunoğlu, 2000, 6).

Diğer taraftan basında kişisel kelime servetimizle ilgili iddialı bilgilere de rastlamaktayız.9 Temel söz varlığı, kişisel kelime serveti, aktif / pasif kelime serveti, eğitim düzeyine ve yaş gruplarına göre kişisel kelime servetinin alt ve üst sınırları gibi konularda henüz bir literatür oluşturamadığımızı; hatta bu konuyla ilgili kavramlara yeni terimler bulunamadığını da belirtmemiz gerekiyor.

Eğitimin çeşitli kademelerinde bulunan çocuk ve gençlerimizin aktif/pasif kelime servetleri ile ilgili bilimsel araştırmalar, daha çok çocuğun ve/veya gencin zihinsel gelişimiyle anadilini öğrenme / kazanma kapasitesi arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmaktadır:

MEB' in Mesiha Tosunoğlu başkanlığındaki bir komisyona yaptırdığı bir saha araştırmasında 6-7 yaş grubundaki Türk çocuklarının pasif kelime serveti 3000 civarında tespit edilmiştir (Karakuş, 2001, 94).

"Çocukların, 1.0 yaşında 55 sözcüğü, 2.04 yaşında 170 sözcüğü anlar. 1 yaşında 10, 2 yaşında 275, 2.06 yaşında 530 dan fazla sözcüğü kullandığı varsayılmaktadır." (Baştürk, 2004, 34).

“Çocuk anadilini öğrenirken dilin birimlerini, dilin gramerini ve dille iletişimin gereklerini doğaçlama olarak öğrenmektedir.” (Yapıcı, 2005, 86).

Akademik Çalışmalar

Afyon Kocatepe Üniversitesinde, Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim 5. ve 8. sınıflar ile lise son sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımdaki aktif kelime servetini belirlemeye yönelik bir yüksek lisans tezi yapılmıştır. Çalışmada, sosyo- ekonomik düzey dikkate alınarak belirlenen okullardan incelemeye alınacak öğrenciler, “random yöntemi” ile seçilmiştir. Her okulda son sınıfların sınıf listelerindeki 7. sırada yer alan öğrenciler alınarak her öğretim kademesinin son sınıfından 30 öğrenci olmak üzere toplam 90 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin her birinden hiç unutamadığı bir olayı veya bir anısını anlatması istenmiştir. Öğrenciler 5-7 dakika konuşturulmuş ve konuşmaları kaydedilmiştir. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar şöyledir:

5. sınıf öğrencileri, ortalama 7198 kelime kullanmışlardır. Bu kelimelerin 6168’i tekrarlanan kelime 1030’u farklı kelimedir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime serveti yaklaşık olarak 1030’dur.

8. sınıf öğrencileri, ortalama 8955 kelime kullanmışlardır. Bu kelimelerin 7732’si tekrarlanan kelime 1223’ü farklı kelimedir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime serveti yaklaşık olarak 1223’tür.

11. sınıf öğrencileri, ortalama 11461 kelime kullanmışlardır. Bu kelimelerin 9922’si tekrarlanan kelime 1539’u farklı kelimedir. Bu durumda 11. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime serveti ise yaklaşık olarak 1539 olduğu anlaşılmaktadır (Ünsal, 2005, 64-65).

Bu araştırmaya göre orta öğretimi bitirmek üzere olan 18 yaşındaki bir Türk gencinin, bildiği bir konuda konuşurken, kullandığı kelime sayısı 1500 civarındadır. Bu tespit Afyonkarahisar il merkezinde yapılmıştır. Bu sonuçların ülke genelini temsil etmediğini ama bizi düşündürmesi gerektiğini vurgulamak istiyorum. Çünkü bu bakımdan gelişmiş ülkelerin çok gerisindeyiz. Araştırmacılar İngiltere ve ABD’de 6-7 yaşına gelen bir çocuğun 3000 - 4000 kelimeyi kullandığını belirtmektedirler (Papalia ve Olds’dan aktaran: Yapıcı, 2005, 107).

Bu tür araştırmalara ABD’de yarım asır önce başlanmış ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır: “ABD’de 1958 yılında yapılan bir araştırmayla 10 yaşındaki çocukların aktif kelime serveti 5.500, pasif kelime serveti 34.300 olarak; 14 yaşındaki çocukların ise aktif kelime serveti 8.500, pasif kelime serveti ise 62.500 olarak tespit edilmiştir.” (Göğüş, 1978, 24).

2003 ilkbaharında OECD tarafından yapılan PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) anketinin sonuçlarına göre hazırlanan raporda 40 ülke, ilköğretim son sınıf öğrencilerinin başarı düzeyine göre değerlendiriliyor. Rapora göre yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye 33. sırada yer almıştır. Bir matematik problemini

anlayıp çözme bilgi/becerisi sıralamasında ise 34. sıradadır. Bizim gerimizde kalan ülkeler, Uruguay, Tayland, Meksika, Endenozya, Tunus ve Brezilya'dır (L'enquête PISA, 2003).

1977-78 öğretim yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Hacettepe Üniversitesinin birinci ve üçüncü sınıflarında okumakta olan öğrenciler arasından seçilmiş 458 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde "okuduğunu anlama gücü" ve "yazılı anlatım becerisi" bakımından yeterlilik durumları araştırmasından çıkan sonuçlar, o günden bu güne pek bir şey değişmediğini göstermektedir. Bu araştırmaya göre okuduğunu anlama becerisinde başarı yüzdesi 0,47; yazılı anlatım becerisinde ise başarı yüzdesi 0,20'dir (Tekin, 1980, 39).

Kişisel Kelime Servetini Artırmada Etkili Olan Önemli Faktörler

Hayatımızda karşılaştığımız her olay, içinde bulunduğumuz her durum gerçekleştirdiğimiz her yaşantı; kişisel kelime servetimize, az veya çok, katkı sağlamaktadır. Nitekim hiçbir özel gayreti olmayan insanlar da yaşantı yoluyla bir kelime servetine sahip olmaktadırlar. Ama hiçbir millet dilinin öğretilmesini rastlantılara bırakmaz. "Türkçe milletimizin her ferdi tarafından en iyi şekilde konuşulmalı ve yazılmalıdır. Bu, millî varlığımızın birinci şartıdır." (Özbay, 2004, 2806-2810).

Okuduğunu / dinlediğini doğru ve eksiksiz anlayan, düşündüğünü doğru ve etkili anlatabilen bireyler yetiştirmek anadili eğitimine gereken önemi vermekle mümkün olur. Ana dili eğitiminde pek çok etkinlik ve araç gereçten söz edilebilir. Biz burada öğrencinin kişisel kelime servetini artmada birinci derecede etkili olan, materyal, etkinlik, yöntem ve tekniklerden bazıları üzerinde durmak istiyoruz.

1. Konuşma Becerisi / Konuşma Etkinliği

Yazılı ve sözlü anlatım becerisi kazandırma eğitimi ile kişisel kelime servetini artırma çalışmalarını birlikte düşünmek gerekir. Çünkü konuşmak ve yazmak, bir dili aktif olarak kullanmak demektir. İlköğretim programına konuşma eğitimi için ayrı bir ders saati konulması gerektiğini savunan eğitimciler de vardır (Göğüş, 1978, 77). Bu düşüncenin hayata geçirilmesi, kısmen de olsa 1929 programını anlamak demektir. Bu programa göre Türkçe derslerinin % 70'i uygulamalı (amelî) olarak yapılıyordu.

Türkçe dersleri günümüzde kimi zaman dinleme ve not alma (veya dikte) dersi hâline gelmektedir. 'Dikkatli dinleme' süresini çok çok aşan, uzun ve monoton konuşmalarla dersler doldurulmaktadır. Bazı öğretmenler, öğrencinin öğretmen karşısında sessizce oturmasını "dinleme" kabul etmekte ve böyle sessiz bir ortam oluşturmak için zaman zaman şiddete bile başvurmaktadır10. Sürekli dinleme konumunda kalan bir öğrenci, konuşma becerisi kazanamaz. Böyle bir öğrenciden bir topluluk karşısında tekrara düşmeden ve yanlış yapmadan kendini ifade etmesini bekleyemeyiz.

Belki de bu sebeple öğrenciler, üniversite sıralarında bile söz alıp konuşmak, tartışmak istemiyorlar. Dersin hocası ile göz göze gelmemek için arka sıralara, uzun boylu arkadaşlarının arkasına gizlenmeyi tercih ediyorlar. Kendilerine söz verildiğinde konuşmamak için hastalık, yorgunluk gibi mazeretler uyduruyorlar.

Türkçe dersi bir uygulama dersi olarak, edebiyat dersi ise uygulama ağırlıklı bir ders olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğrenci ne kadar çok konuşur ve yazarsa (uygulama yaparsa) ders o kadar amacına uygun işlenmiş olur. Beceri, planlanmış etkinliklerin defalarca yinelenmesiyle kazanılabilen ve pekişen bir davranıştır. Konuşma ve yazma becerisi de yapa yapa (talim ile) kazanılan becerilerdendir. Öğrenciye çok kelime öğretmenin yanında bu kelimeleri kullanmasını da öğretmeliyiz.

Konuşma eğitimi alan bir kişi, konuşarak bildiği ama kullanmadığı kelimeleri aktif hâle getirmeye başlar. Konuşmayan ve yazmayan kişinin aktif kelime serveti gelişmez. Eğitim sistemimizin beslemeye devam ettiği önemli sorunlardan biri de budur. Bu sistem, konuşmayan, yazmayan, düşünce üretmeyen; tepkisini susarak gösteren, davranışlarının karşısındaki insan tarafından anlaşılmasını bekleyen; beklediğini bulamayınca küsen, suskun ve bezgin insanlar yetiştirmektedir. İnsanımızın pasif kelime serveti ile aktif kelime serveti arasındaki büyük uçurum, böyle bir sistemin doğurduğu bir sonuçtur.

“Amerika Birleşik Devletlerinde Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre insanlar, okuduklarının % 10'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, sadece işittiklerinin % 20'sini, görüp işittikten sonra söylediklerinin % 80'ini, gördüklerinin % 30'unu, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır.” (Demirel, 1995, 79). Konuşma becerisi de bütün beceriler gibi uygulama yoluyla kazanılabilen bir beceridir. Öğrencinin bir kelimeyi doğru ve kalıcı olarak öğrenebilmesi için onu kendi cümlelerinde birkaç kez kullanıp etkisini dinleyen üzerinde görmesi (tecrübe etmesi) gerekir. Dinleyicinin tepkisi, konuşan için iyi değerlendirilmesi gereken bir dönüttür.

2. Yazma Becerisi / Yazma Etkinliği

Öğrencinin aktif kelime servetini artırıcı etkinliklerden biri de onun yazmasını; dili yazarak kullanmasını sağlamaktır. “Yazma, duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli biçimde açık canlı ve çarpıcı bir anlatımla ortaya konmasıdır.” (Kavcar, 2002, 12).

Gerek ilköğretimde gerekse orta öğretimde çocuklarımızın yazma becerisi geliştirilemiyor. Bunu Eğitim Fakültesinin birinci sınıfında “yazılı anlatım” dersinde yazdırdığım kompozisyonlarda daha açık görebiliyorum. Öğrencinin sınavdan sınava eline kalem aldığı ve ödev verildikçe yazdığı, bu yazılardan hemen anlaşılıyor. Çünkü bu yazılar düzelmemiş; çizgiler olgunlaşmamış, parmaklar yatkınlık kazanmamış. Bu yazıların önemli bir kısmı henüz ilköğretimi yeni bitirmiş bir öğrencinin yazısını anımsatıyor.

Bazı öğrencilerin sınav kağıtlarına baktığımızda öğrenim hayatı boyunca yazdığı bütün yazıların 50-60 sayfadan fazla olmadığını rahatlıkla anlayabiliriz. Öte yandan yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili yanlışlıklar saymakla bitmez. Yahya Kemal Beyatlı

“Zihnimiz düzeldiği zaman imlamız da düzelir.” derken, dilimizi doğru kullanmayı öğrendiğimiz zaman bu sorunu da çözebileceğimize dikkat çekmiş olmalı (Yahya Kemal, 1984, 90).

1929 programında yazma becerisini geliştirmeye yönelik çok mantıklı ve son derece işlevsel etkinlikler önerilmiştir. Bu programda tahrir (yazma) derslerinin amaçları şu şekilde belirtilmektedir:

“1. Talebede müşahede ve bilgilerini tertib ve ifade kabiliyetini artırmak

2. Manasını kavrayarak kullandığı kelimelerin adedini artırmak

3. Gramer ve sentaks kaidelerine muvafık olarak yazıya alıştırmak” (1929 Programı, 14).

Yazma etkinliği aynı zamanda aktif kelime servetini artırıcı bir tedbir olarak düşünülmüştür. 7. sınıf öğrencilerine yönelik yazma etkinliklerinden biri de şöyle ifade edilmektedir: “ Muhtelif kitaplarda talebenin tesadüf edeceği muhtelif şahsiyetler arasında mektuplar” (1929 Programı, 17). Bu ifadeyle öğretmenden öğrencilerine bir roman kahramanının ağzından başka bir roman kahramanına mektup yazdırması istenmektedir.

Yazma, kişiye, bütün bildiklerini özgür bir düşünce ortamında tekrar etme ve unuttuklarını hatırlama olanağı sağlayan bir etkinliktir. Kelime kazanma ve kazanılmış kelimeyi aktif hâle getirme konusunda en etkin çalışma biçimi yazmaktır.

Mektup yazdırma ise öğrenciye yazma becerisi kazandırma ve bu beceriyi geliştirme konusunda son derece verimli bir uygulamadır. Bu nedenle 4. ve 5. sınıfları okutan öğretmenlerimizden haftada bir saati mektup yazma dersi olarak değerlendirmelerini istemenin mantıklı olacağını düşünüyorum. Bunun için farklı okullardan sınıfları birbirleriyle eşleştirerek çocukların birbirleriyle mektuplaşmalarını sağlayabiliriz. Çocukların yakınlarına da mektup yazmasını sağlayarak aileyi eğitim ortamına çekebiliriz.

Mektup yazmak, öğrencinin kişisel kelime servetini artırmaktan başka ona güzel davranışlar da kazandıran bir etkinlik olacaktır:

Öğrenci, güzel ifadelerle karşıdakinin beğenisini kazanmak ister; bu nedenle cümlelerini düşünerek kurar ve düzgün cümle kurmayı öğrenir.

Duygu ve düşüncelerini güzel anlatma gereği duyar ve bunun için yeni kelimeler, yeni deyimler, yeni sözler, yeni mısralar, yeni şiirler öğrenme ihtiyacı hisseder. Böylece kişisel kelime servetini zenginleştirir.

Estetiğe önem verir, yazısı güzelleşir, kâğıdı daha düzenli kullanmayı öğrenir, bu yolla eşyayı temiz, dikkatli ve amaca uygun kullanma alışkanlığı kazanır.

Güzel sözün insan üzerindeki etkisini yakından görür ve insana (arkadaşa, büyüğe, küçüğe, öğretmene…) hitap etmeyi öğrenir. Zarafeti ve kibarlığı öğrenir.

Bildiği ancak kullanmadığı kelimeleri sırası geldikçe yazılarında kullanıp onları aktif hâle getirir. Böylece sahip olduğu pasif kelime serveti ile aktif kelime serveti arasındaki sayısal farkı en aza indirir.

Batı ülkelerinde öğrenciler mektup yazmaya teşvik edilmektedir. Öğrenci iki sokak ötede oturan arkadaşına mektup yazar. Bir başka öğrenci iki apartman ileride oturan teyzesine / kuzenine mektup yazar. Bir başka öğrenci, akşam eve gelecek olsa bile, annesine / babasına mektup yazıp mektubu onun işyerine postalar. Hem okul müdürlükleri, hem posta idaresi hem de (bazı yerlerde) belediye çok mektup gönderen çocuklara armağanlar vermektedir. Bu uygulama, bir eğitim politikası olarak değerlendirilmekte ve bütün kamu kurum ve kuruluşları bu politika gereği eğitime bir şekilde katkıda bulunmaktadır.

Bu ülkelerde (Almanya, Hollanda, İsviçre) eğitim gören insanların yazıları çok güzeldir. Hepsi el yazısıyla yazar. İsterlerse sayfalarca uzunlukta mektup yazabilirler. Pek çoğunun okuma alışkanlığı yanında yazma alışkanlığı da vardır: Günlük tutarlar, mektup yazarlar, mahallî gazetelere yazı verirler, amatör olarak öykü, deneme, şiir yazarlar. Bu alışkanlıklar bu insanlara ilköğretim süreci içerisinde kazandırılmaktadır.

Bizim okullarımızda böyle bir eğitim yapılmadığı gibi, maalesef öngörülmüş değildir.

Geleneğe yaslanan eğitim politikaları her ülkede daima başarılı olmuş, geleneğin gücünü (rüzgârını) arkasına almayan eğitim politikalarına vatandaş daima muhalefet etmiştir. Mektup yazmak; üslûbuyla, edebiyle, kalıplaşmış sözleri, manileri, başlangıcı ve bitişiyle toplumumuzun güzel bir geleneği idi. Eğitimde bu gelenekten faydalanmalıyız. Bunun Türkçe eğitimi / öğretimi açısından çok isabetli bir karar olacağını vurgulamak istiyorum.

3. Okuma Becerisi / Okuma Etkinliği

Reşat Nuri Güntekin'e atfedilen okuma ile ilgili güzel bir söz vardır: "Niye kitap okumuyor demek, niye piyano çalmıyorlar demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan daha kolay değildir." (Uçan, 2005, 39).

Okuma, eğitimcilerin de üzerinde çok düşündükleri bir konu olmuştur. Eğitimcilerin çoğu (Özcan, 1988; Schunk, 1987; Eskey, 1985) okumanın eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri olduğu konusunda birleşmektedirler.

"Okuma , bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir." (Demirel, 2002, 77). "Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması" (H. Sipay, 1999, 10). "Yazılı kaynaklardan anlam kurma/çıkarma." (Anderson, 1985). Görüldüğü gibi okuma, çok yönlü düşünülmesi ve değerlendirilmesi gereken bir etkinliktir. Okuma becerisinden okuma alışkanlığına geçişin, piyano çalmayı öğretmek gibi özel bir eğitim gerektirdiği görüşü herkesçe kabul edilmektedir. Okuma alışkanlığı kazanmış bir kişi günün belli saatinde veya saatlerinde bir süre okumayı doğal bir ihtiyaç olarak görür.

Okuma beceri ve alışkanlığını yetkinlik - bilinç - istek bağlamında ele almalıyız. Bu üç olgunun birlikte gelişmesinden sonra alışkanlık kazanılabilir. Öğretmenler, öğrencilerinde bu gelişmelerin başlaması için uygun ortamlar hazırlamalı, öğrenci davranışlarında gördüğü farklılıkları değerlendirip ne yapacaklarına karar vermelidirler. Bu konuda her öğrenci için geçerli olabilecek standart bir yöntem yoktur. Öğrencinin kişilik özelliklerine, öğretmeniyle olan diyaloguna, kişisel eğilimlerine, ait olduğu çevreye, ailenin ekonomik durumuna, ileride yapmak istediği işe ve gelecekten beklentilerine göre bir okuma programı ve bunlara uygun bir yöntem belirlenebilir. Öğrenci ile sürekli ilgilenip gelişmeler takip edilebilir. Bunu yapan öğretmenlerimizin var olduğunu biliyorum. Bu öğretmenlerin çevrelerinde daima bir öğrenci grubu bulunduğunu, bu öğrencilerle zevkli ve verimli sohbetler yaptıklarını görüyorum. Bu öğretmenlerimizin çok değerli bir iş yaptığını herkesin kabul etmesi gerekir. Çünkü okuma, çağdaş insanın doğal ihtiyacı olmaktan başka kişisel kelime servetini artırmaya yönelik önemli bir etkinliktir.

Reşat Nuri Güntekin, Ali Canip Yöntem, İhsan Sungu ve Hasan Ali Yücel, okuma ve yazma etkinliğinin dil bilinci, dil gelişimi ve kişisel kelime serveti üzerindeki etkilerini en iyi anlayan aydınlarımız arasında sayılmalıdır. Bu komisyon, o günden bu güne bütün Türkçe ve edebiyat programlarının "ilham kaynağı" olan 1929 Türkçe Müfredat Programını yapmışlardır. Bu programda Türkçe derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Programda, 6. sınıfta haftada 7 saat olan Türkçe dersinin 3 saati okumaya ayrılmıştır. Ve "kıraat" (okuma) dersi, lise son sınıfa kadar her yılın programına konmuştur. Programda yer alan "ders tevzi cetveli"ni aynen alıyorum:

Birinci Devre

	Kıraat	Gramer	Tahrir	Edebiyat Tar.	Edebi Tetkikler	Yekün
Sınıf I	3	2	2	-	-	7
Sınıf II	2	2	1	-	-	5
Sınıf III	3	-	1	-	-	4

İkinci Devre

Sınıf I	2	-	1	-	-	3
Sınıf I	1	-	1	1	-	3
Sınıf III (fen)	1	-	1	1	-	3
Sınıf III (ed.)	1	-	1	1	2	5

(Kaynak: T.C. Maarif Vekaleti , Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı, Ankara Yeni Gün Matbaası, 1929, 7).

Birinci ve ikinci sınıflarda haftalık iki saat dil bilgisi konmuş kalan saatler okuma (kıraat) ve yazma (tahrir)ya ayrılmıştır. Ve dilbilgisi öğretimi gündemden kaldırılmıştır. Üçüncü sınıfta haftada dört saat olan Türkçe dersinin üç saati okumaya ayrılmıştır.

Bu programın Türk toplumuna kültürlü ve bilinçli bir nesil kazandırdığını, Cumhuriyeti ve inkılâpları önce bu neslin anladığını vurgulamak istiyorum.

Son zamanlarda bazı okullar, her günün 10-15 dakikasını okuma saati olarak kullanmaya başladılar. Okul müdürlüklerinin bu lokal uygulamaları, büyük bir yenilik olarak gazete ve televizyonlarda haber konusu olmakta, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul müdürleri bu "radikal" kararlarından dolayı kutlanmaktadırlar11.

Okuma alışkanlığı konusunda yapılan bir yüksek lisans tezinden çıkan ilginç sonuçları sizinle paylaşmak istiyorum:

Bu çalışma için alt, orta ve üst sosyo-ekonomik konumdaki eğitim bölgelerinden ikişer ilköğretim okulu tespit edilmiş, okul idarelerinin de görüşleri alınarak bu okullardan kırkar öğrenci olmak üzere her sosyo-ekonomik kesimden 80 öğrenci seçilmiştir. Toplam 240 öğrenci üzerinde kapsamlı bir anket çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre, 8. sınıf öğrencilerinin son bir yılda okudukları kitap sayıları şöyledir:

21 kitaptan fazla okuyanlar

Alt S.E.G.	Orta S.E.G.	Üst S.E.G.12
2	8	21

20 kitaptan az okuyanlar

Alt S.E.G.	Orta S.E.G.	Üst S.E.G.
24	32	41

5 kitaptan az okuyanlar

Alt S.E.G.	Orta S.E.G.	Üst S.E.G.

53	38	18

hiç okumayanlar

Alt S.E.G.	Orta S.E.G.	Üst S.E.G.
1	2	-

(Çetinkaya, 2004, 43).

240 öğrenciden sadece 31'i son bir yılda 21 kitaptan fazla okuduğunu belirtmiştir. Bu 240 öğrenciden 109'u son bir yılda 1- 4 kitap okuduğunu belirtmiştir.

Bakanlığın başlatmış olduğu "100 kitap projesi"nin bu bağlamda önemli bir boşluğu dolduracağına inanıyorum.

4. Ders Kitaplarının Etkili Kullanımı

Alışkanlık hâline gelen düzenli okumaların dışında öğrencinin okumak zorunda olduğu kitaplar, Talim Terbiye Kurulu'nun kabul ettiği ders kitaplarıdır. Bu kitapların hazırlanışında, bilhassa Türkçe ve edebiyat kitaplarına alınacak metinler seçilirken, metinlerin hem öğrenci düzeyine uygun olmasını hem de içerdiği farklı kavram sayısı bakımından zengin olmasını ön planda tutmak durumundayız. Öğrencinin kişisel kelime servetini, hedeflenen düzeye çıkarmak için bu metinleri önemli bir materyal olarak görmeliyiz. Bu metinler, konunun uzmanlarından oluşacak komisyonlara seçtirilmelidir. Gerekiyorsa amaçlarımıza uygun metinler yazdırılmalıdır. Kimi öğrencilerin hayatı boyunca bu kitaplardan başka kitap okumadığı unutulmamalıdır.

Ders kitapları, öğrencinin kelime servetini besleyen önemli kaynaklardan biridir. Bu kitaplar aracılığı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen kelimeler, eğitim düzeyine göre önceden belirlenmiş ve kademeli olarak metinlere yerleştirilmiş olması gerekir13. Oysa bu kitaplarda bulunması gereken kelime/kavram sayısının alt ve üst sınırları, ne ders kitapları yönetmeliğinde ne müfredat programlarında ne de program kılavuzlarında belirtilmemiştir. Eğitim kurumlarımızda okutulmakta olan ders kitapları, bu açıdan batı ülkelerindekilerle karşılaştırılınca ne kadar yetersiz kaldığı açıkça görülmektedir :"ABD'de birinci sınıf ders kitaplarında toplam 12 bin kelime kullanılmıştır. Fransa'da toplam 9 bin, İtalya'da 12 bin, Türkiye'de 6 bindir." (Güçlü, Milliyet, 28 Aralık 1998).

Görüldüğü gibi öğrencinin kişisel kelime servetinin artırılmasında ders kitaplarının önemli bir katkısı yoktur. "Ders kitaplarında Türk dilinin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlere yeterince yer verilmemesi" (Sever, 1997, 27) olumsuzluğu besleyen sebeplerden biridir.

MEB'in bir komisyona hazırlatmış olduğu Türkçe ders kitaplarında öğrenciye kaç kavramın sunulduğunu tespit etmek amacıyla yüksek lisans düzeyinde bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 36 metnin içerdiği kelimeler üzerinde tek tek çalışılmış, kitapta sunulan toplam kavram ve kelime sayıları tespit edilmiştir. Buna göre;

Çeşit Kavram Sayısı :	2534	
Yinelenen Kavram sayısı	:	4674
Toplam Kelime Sayısı	:	7911
Toplam Kavram Sayısı	:	7208

Bu verilere göre ilköğretim 6. sınıftaki öğrenciye Türkçe derslerinde 2534 yeni kavram sunulmuştur. Bu sayıdan özel isimler düşülünce bir kitabın tamamında öğrenciye sunulan yeni kavram sayısının 2420 olduğu görülmektedir (Özer, 2005, 288).

Bilindiği gibi ders kitaplarının formatları ve kaç sayfa aralığında olması gerektiği (forma sayısı) yönetmelikle belirlenmiştir (Resmî Gazete, 19108 / Tebliğler Dergisi, 19108).

Belirtilen forma sayısını aşan kitaplar ön incelemede geri çevrilmektedir. Sayfa sayıları belirlenirken kitabın kaç yeni kelime içermesi gerektiğine dair hiçbir ifade, tavsiye veya talimat düşünülmemiştir.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarına konulan örnek metinler arasında çok sayıda şiir bulunduğunu görmekteyiz. Oysa şiir, çocuğun kelime servetini artırma konusunda nesir kadar etkili bir materyal değildir. Ama bir konu metni olarak kitapta diğer metinler kadar yer işgal etmesine izin verilmektedir. Böylece ders kitaplarında öğrenciye sunulan kelime/kavram sayıları düşmektedir. Bu nedenle şiirler, ders kitaplarına, daha çok, serbest okuma metni olarak alınmalı ve bu sayfalar belirlenen forma sayısının dışında tutulmalıdır. Bu konular ayrıntı değil, öncelikle yapılması gereken iş olarak görülmelidir.

Talim Terbiye Kurulundaki kitap inceleme komisyonlarının "kişisel kelime serveti", "kelime servetini artırmanın önemi" , "kişisel kelime servetini artırıcı tedbirler ve uygulamalar" gibi konularda özellikle ve öncelikle bilgilendirilmeleri gerekiyor.

5. Aile Bireyleri ve Öğretmen

Kelime servetinin artmasında veya artmamasında zihinsel gelişim ve çevre en önemli iki etken olarak kabul edilmektedir. Çocuğun öğrendiği ilk kelimeler, en yakın çevresi (aile ortamı)nde konuşulan kelimelerdir. Çocuğun kişisel kelime servetinin temelini bu ortamda

işittiği kelimeler oluşturmaktadır. Şu hâlde aile bireyleri, özellikle de anne, kullandığı her kelimeyi bilinçli olarak seçmelidir.

"Anlama ve anlatma becerileri çocuğun okul öncesi çevresinde başlamakla beraber, sağlıklı bir şekilde gelişimi okullarda devam etmektedir. Okullarda bu becerilerin geliştirilmesi için de nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır." (Özbay, 2004, 2806 - 2810). Okul, çocuk için ikinci bir aile ortamıdır. Çocuk okula başladığı zaman onun kelime servetini besleyen kaynaklar, aile ortamından okula ve sokağa doğru genişlemiş olur. Bu ortamda ana babanın yerini öğretmen, diğer aile bireylerinin yerini arkadaşları doldurur. Bu kaynaklar hangi kelimeleri kullanıyorsa çocuk bu defa onları öğrenir. "Konuşma yeteneği doğuştan getirilen bir potansiyel olmakla birlikte; konuşma, eğitimle kazandırılabilecek bir beceridir. Bu nedenle başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlerimize önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocuğun ana babasından sonra en çok model aldığı şahsiyet öğretmenidir." (Temizyürek, 2004, 2770). Bu bakımdan öğretmenler, bilinçli olarak çocuğa öretmeyi planladığı her yeni kelimeyi önce kendisi en güzel biçimde kullanmalı ve güzel Türkçesiyle öğrencisine model olmalıdır.

İlköğretimin birinci basamağındaki çocuğun karşılaştığı ilk ve ciddî sorun sosyalleşme ve buna bağlı olarak iletişim sorunudur. Kendini ifade etme ve özgüven kazanma konusunda en yakın yardımcısı yine öğretmenidir.

Bu bakımdan öğretmen, öğrencisinin dil gelişimini de takip ederek gerekli tedbirleri almalıdır.

6. Sözlük Kullanma Alışkanlığı

Kelime servetini artırıcı etkinliklerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır. Millet olarak eğitim ortamlarının dışında sözlük kullanma, cebimizde küçük bir sözlük taşıma gibi bir alışkanlığımız yoktur. Çoğumuzun evinde sözlük mevcut değildir. Okullarımızda da öğrencinin sözlük kullanmasına gerek kalmamaktadır. Çünkü ders kitaplarında metinlerin altında ve kitabın sözlük bölümünde metinde geçen kelimelerin anlamları verilmektedir. Bu nedenle öğrenci sözlüğe bakma ihtiyacı duymamaktadır. Bu durumda öğrenci, sözlük kullanma alışkanlığı kazanmak bir yana, sözlüğe bakmayı bile öğrenememektedir.

Bir şeyi kullanmak için ona ihtiyaç duymak gerekir. Ders kitaplarında, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını orada vermek yerine kelimenin karşısı boş bırakılıp öğrencinin kendi sözlüğünden kelimenin anlamını bulup boş bırakılan yerlere yazması sağlanabilir.

İlk ve orta öğretimde ders yılı başında kitaplar alınırken öğrenciye bir de okul sözlüğü alınmaktadır. Daha çok özel yayın evleri tarafından hazırlattırılan bu sözlükler yapılırken hangi ölçütlerin esas alındığını "atılan" ve "tutulan" kelimelerin neye göre seçildiğini anlamak, doğrusu, mümkün olmamaktadır. Gerek bu sözlüklerin gerekse bakanlıkça hazırlanması düşünülen "Temel Eğitim Sözlüğü"nün konunun uzmanları tarafından hazırlanması gerektiğini, özellikle ve öncelikle vurgulamak istiyorum.

7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

"Türkçe dersleri bir ilim olarak değil, bir sanat olarak tedris edilmeli ve nazarî olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır." (1929 Programı, s.12). Bu düşünce ilk kez 1929 programında yer almış ve benzer cümlelerle sonraki programlara da konulmuştur. Fakat uygulamada hiçbir zaman ilk heyecanına ulaşılamamıştır.

Türkçe öğretiminde başvurulan yöntem ve teknikler, küçük farklılıklarla pek çok kaynakta gösterilmektedir. Anlatma-açıklama metodu, soru-cevap metodu, tekrar metodu, oyunlaştırma ve gösteri metodu, gözlem ve inceleme metodu, tümevarım-tümdengelim metodu, analiz metodu, sentez metodu, küme çalışması (Karakuş, 2000, 181-185); anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi; teknik olarak gösteri, soru- cevap, rol yapma, drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, inşat, tartışma soruları (Demirel, 2002, 33-46) gibi . Bunlardan başka sadece öğrencinin bireysel kelime servetini artırmak için geliştirilip önerilen metotlar da vardır: okuma metodu, dinleme metodu, gözlem metodu, bulmaca metodu, otuz kelime üzerine on artı metodu, resim ve şema çizerek kelime kazanma metodu, kelime defteri, konuşma ve yazma metodu…gibi (Karakuş, 2000, 29). Çeşitli isimlerle sıralanan bu etkinliklerin hepsi de çocuğa yeni kelimeler öğretme konusunda az veya çok etkili olacaktır. "Türkçe dersi, çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur." (Kavcar vd., 1987, 14).

"…anadili ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzenine en uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi de çok önemlidir." (Cemiloğlu, 1998, 81). Örneğin anlatma yöntemi, öğrencinin iyi dinlemesi kaydıyla, pasif kelime servetini artırıcı bir yöntem olabilir. Ancak öğrencinin aktif kelime servetini artırıcı bir yöntem değildir. Aktif kelime servetini artırıcı bir yöntem olarak soru-cevap metodu tercih edilebilir; çünkü bu yöntem öğrencinin konuşturulması esasına dayanmaktadır.

Öğrencinin kelime servetini artırmaya yönelik etkinliğin öğrenciye kelime kazandırma ve kazandığı kelimeyi kullanmasını sağlama amaçlarına yönelik olarak ayrı ayrı uygulanması gerekir. Öğrenci bir kelimeyi kendi cümlesi içinde kullanıp onun dinleyici üzerindeki etkisini görmeden, hissetmeden o kelimeyi öğrenemez.

"Okuduğumuzu anladık mı?", "metni kavratıcı sorular" gibi başlıklarla verilen bölümlerde önerilen çalışmaları yaptırmak da öğrencinin aktif kelime servetini artırıcı bir çalışma olabilir. Bu soruların cevabını öğrenciye söyletmek, onun konuşma becerisini geliştirici bir etkinliktir.

Öte yandan televizyon, radyo,teyp, video, projeksiyon, tepegöz gibi teknoloji ürünlerinden diğer derslerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de yararlanabiliriz. (Demirel, 2002, 55-56).

Eğer, öğretilecek kavram somutsa sınıfa getirilmeli, soyut ise duruma uygun bir metotla öğretilmelidir. Öğretmenler, bu çalışmaları derse hazırlık olarak değerlendirmelidirler.

Sonuç

Eğitim öğretimin çeşitli kademelerindeki çocuk ve gençlerimizin sahip olması gereken kişisel kelime serveti konusunda millî hedeflerimizin olmaması önemli bir eksikliktir. Araştırmalar, kişisel kelime serveti konusunda gelişmekte olan ülkelerin bile çok gerisinde kaldığımızı gösteriyor. Bu gerçeği biliyor olmak ve bundan rahatsızlık duymak sorunu çözmek için yeterli bir tepki değildir. En kısa zamanda, çocuklarımızın ve gençlerimizin içinde bulundukları yaş grubu, eğitim düzeyi, sosyo-kültürel ortam ve çağın gerekleri dikkate alınarak her grup için ayrı "temel söz varlığı" tespit edilmeli, bu hedefler açık ve net olarak programlara konulmalıdır. Ders kitapları ve sözlükler, kelime ve kavram sayıları bakımından programdaki hedeflerle uyumlu olmalıdır.

Toplumlar, millî kültürlerini ve sosyal zenginliklerini konuşa konuşa ve yapa yapa geliştirirler. Bir ulusu oluşturan bireyler tıpkı arılar gibi ortak kültüre renk ve koku taşırlar. Asırlarca devam eden bu sosyal yaşantının sonunda millî birikim oluşur.

Türk ulusunun gücü gelişmiş bir uygarlık dili olan Türkçede saklıdır. Türkçe üç bin yıllık bir birikimin hem meyvesi hem kalesidir. Bu dilin kelimelerini bilmeden, kavramları karşılama mantığını sezmeden bu kalenin kapılarını açamayız.

Emperyalist emellerin esiri olmamak, çağın gerisinde kalmamak ve gelişen toplumlarla rekabet edebilmek için bu gücü yeniden keşfetmek ve ona sarılmak zorundayız.

Kaynakça

AKSAN, Doğan ,(1998). **Her Yönüyle Dil / Ana Çizgileriyle Dilbilim**,TDK Yay., Ankara.

BAŞTÜRK, Mehmet (2004). **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

BAYKOÇ, Necati - ARI, Meziyet (1989). *"12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması",* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Ankara.

BİLGEN, Nihat (1988). **Kelime Hazinesi Konusunda Bir Araştırma***,* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (Yayınlanmamış Araştırma Raporu), Ankara.

CALP, Mehrali (2005). **ÖzelÖğretim Alanı OlarakTürkçe Öğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya.

CEMİLOĞLU, Mustafa, (1998). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Bursa Uludağ Üni. Basım Evi, Bursa.

CÜCELOĞLU, Doğan (1991). **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitap Evi, İstanbul.

ÇETİNKAYA, Songül (2004). **Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı,** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman :Celal DEMİR), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

ÇİFÇİ, Musa (1991)**. Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması,** (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi , Danışman: Sadık TURAL) Gazi Üni. Sos. Bil. Enst. Ankara.

COŞKUN, Eyyup(2005). "*İlköğretimDördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*", **Kuram ve Uygulamada EğitimBilimleri Dergisi**, Kasım 2005, C.5, s. 2.

DEMİREL, Özcan (2002). **Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayınları, Ankara.

GÜÇLÜ, Abbas (28.11.1998). *"Türkçe Nasıl Zenginleşir?"* Milliyet.

GÜÇLÜ, Abbas (29.04.2005) "*İlle de Türkçe Eğitim*" Milliyet.

GÜLERYÜZ, Hasan (2003). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

HARIT, Ömer (1971). **Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması**, MEB Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı Yayını, Ankara.

KAPLAN, Mehmet (1985). **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul.

KARAKUŞ, İdris. (2000). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Sistem Ofset Yayınları, Ankara.

KAVCAR, Cahit-OĞUZKAN, Ferhan (1987). **Türkçe Öğretimi**, Anadolu Üni. Yay., Eskişehir.

KAVCAR, Cahit- OĞUZKAN, Ferhan – SEVER, Sedat (1997). **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınları, Ankara.

KAYA, Zeki - DEMİREL, Özcan (2000*). "İlköğretim Basamağındaki Türkçe Programlarının Medya Materyal Gereksinimi",* VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 1-3 Eylül 1999, Trabzon.

KORKMAZ, Zeynep (1974). **Cumhuriyet Döneminde Türk Dili,** Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

MEB (1985). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu,** MEB Yayınları, Ankara.

NALINCI, A. Nur (2000). **Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden yapılanma**, Ümit Yayınları, Ankara.

ÖZBAY, Murat (2004). "*Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler"*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, C. IV, Ankara.

ÖZDAŞ, Ali (1995). **İlkokullarda Uygulanmakta Olan Eğitim Programının İlkokul Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Danışman: Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üni. Sos. Bilimler Enst. 1995, Afyonkarahisar.

ÖZER, Muammer (2005). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Danışman: Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

PARS,Vedide Baha - PARS, Cahit (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğrenimi**, Maarif Basım Evi, İstanbul.

PISA 2003, http://www.gouvernement.lu/dossiers/education_jeunesse/pisa/, 30.11.2005

Resmî Gazete, 15.05.1986 / 19108.

SEVER, Sedat (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ŞENBAY, Nüzhet (2000), **Söz ve Diksiyon Sanatı**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

T.C. Maarif Vekâleti (1929). **Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**, Yeni Gün Matbaası,Ankara.

Tebliğler Dergisi, 02.06.1986 / 2211. (Ders Kitapları Yönetmeliği için)

Tebliğler Dergisi, 26.11.1981 / 2098. (Türkçe Ders Programı için)

TEKİN, Halil (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara.

TEMİZYÜREK, Fahri (2004). *"Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi"*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, C. IV, Ankara.

TOSUNOĞLU, Mesiha, (2000). *"Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi",* Millî Eğitim Dergisi, S.144.

Türkçe Sözlük (2005). TDK Yayını, Ankara.

UÇAN, Hilmi (2005). "*Edebiyat Eğitimi, Okuma Anlamlandırma ve Yazınsal Kuramlar"*, Afyon Kocatepe Üniversitesi II. Türk Dili Etkinlikleri Konuşma Metinleri, Afyonkarahisar.

ÜNSAL, Hayriye (2005**). İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazineleri / Afyonkarahisar Örneği**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Danışman: Musa ÇİFÇİ, Afyon Kocatepe Üni. Sosyal Bil. Enst. 2005, Afyonkarahisar.

BEYATLI, Yahya Kemal (1984). **Edebiyata Dâir**, Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları, İstanbul.

YAMAN, Ertuğrul (2004). **Konuşma Sanatı**, Gazi Kitap Evi, Ankara.

YAPICI, Şenay - YAPICI, Mehmet (2005). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

PERSONAL VOCABULARY SKILLS AND TURKISH

LANGUAGE / LITERATURE EDUCATION

CelalDEMİR*

Abstract

One of the basic problem in Turkish society emerges from educational system is the 'one way-distorted communication.'

To have a proper communication , the parts should be in a equal vocabulary level has not been scientifically discussed in Turkey yet.

In the curriculum the number of word concept according to educational level is not determined. Because there is no clear objectives in educational programmes, the teaching staff does not make any effort in this way.

Some surveys illustrate that, with regard to the developed countries Turkish students' vocabulary level is highly low. In this respect it is obvious that there are basic problems in Turkish language education at the schools.

In order to compensate this deficiency , firstly the objectives related to personal vocabulary should be determined. In the direction of the objectives some realistic projects should be introduced and the projects should be carried out by both universities and Ministery of National Education

In this paper , the studies related to student's personal vocabulary are evaluated and some recommendations are presented by relating the educational programmes .

Key Words: Vocabulary , personal vocabulary, Turkish Language education

* Yard. Doç. Dr.; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Böl.

1 Tetiklemek kelimesini deprem uzmanlarından öğrendim. Kelimeyi "kişide yeni bir düşünce uyandırma, bir düşünceyi harekete geçirme; kişiyi düşünceye sevk etme" anlamında kullanıyorum. Tetiklemek kelimesinin bu kavrama iyi bir karşılık olduğunu düşünmekteyim. Deprem uzmanı bilim adamlarımıza teşekkür borçluyuz.

2 "Temel söz varlığı sorunu günümüz dilbiliminde özel bir yer ve önem kazanmıştır. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde öğretilecek dilin en sık geçen en gerekli sözcüklerin saptanması, bu öğretimde alınacak sonucun başarılı olup olmasında rol oynamakta öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin değişik yaş kümeleri için yapılacak anadili ve yabancı dil öğretiminde okunan kitapları ve sözlüklerdi hangi ögelere öncelikle ve hangi sıraya göre yer verileceği bu çalışmalarla saptanıyor." (Aksan, 1998, 17).

3 "Kelime serveti"; kaynaklarda, "kelime dağarcığı", "sözcük dağarcığı", "kelime haznesi" gibi farklı terimlerle karşılanmaktadır. Kişisel kelime serveti ise bilinen kelimelerin yazılı ve sözlü ifadelerde kullanılıp kullanılmamasına göre "aktif/pasif kelime serveti" veya "etkin/edilgin sözcük dağarcığı" biçiminde ikiye ayrılarak incelenmektedir (Tosunoğlu, 2000, 144; Güleryüz, 2003, 13; Çifçi, 1991, 8).

4 Ders Kitapları Yönetmeliği için 29.05.1995/22297 tarih sayılı Resmî Gazete'ye bakılabilir.

5 1981 programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 06.07.1981 tarihinde 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır.

6 İlköğretim birinci kademe yeni Türkçe programı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren bütün ülkede uygulanmaya konulmuştur.

7 Fransa eğitim bakanlığının da aynı düşünceyle 3000 kelimelik temel Fransızca sözlük (le français fondamental) hazırlattığını, sözlüğün hazırlanmasındaki ölçütler bize fikir verebilir düşüncesiyle, burada belirtmeyi gerekli görüyorum.

8 Bu konuda Ömer Asım AKSOY'un yaptığı bir çalışma, ilk adım sayılabilir (Ömer Asım Aksoy, Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler, Gaziantep Halkevi Yayını, Gaziantep, 1936). M.Haluk AKINCI'nın yayınlanmamış yüksek lisans tezi konuyla ilgili ilk bilimsel çalışmalardan biridir (M.Haluk AKINCI, Temel Söz Varlığımız ve Örneklendirilmesi, Gazi Üni. Sos. Bil Enst. 1992).

9 Bu bilgiler, kapsamlı çalışmalar yapılmış da kesin sonuçlara ulaşılmış gibi ciddî kuruluşların yaptığı araştırmaların sonuçları ile kıyaslanarak verilmektedir:

"Yapılan araştırmalara göre gelişmiş uygar bir toplum ölçüsü esas alındığında ilkokulu bitiren kız ya da erkek çocuğun 2000 sözcüğü kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Oysa ülkemizde ulaşılan en iyi ortalama 500 sözcükle sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış yörelerimizdeki ilkokul çağındaki çocukların kullanabildikleri sözcük sayısı 200'e kadar düşmektedir. Dünya ölçülerine göre ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı 4000 sözcük iken ülkemizde ortaokul öğrencilerinin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı 2000'e kadar düşmektedir. Yine dünya ölçülerine göre lise öğrencilerinin duygu, düşünce ve tasarılarını anlatırken kullandıkları sözcük sayısı 5000'e kadar çıkmaktadır. Ülkemizde ise lise öğrencileri bu rakamın ancak yarısına kadar çıkabilmektedirler." (Göktürk'ten aktaran: Sever, 1997, 26) Bu bilgiler, üzerinde durduğumuz konu ile ilgili yazıların hemen hepsinde yer almaktadır. Bu verilere nasıl ulaşıldığı, yani ülkemizde ilkokul (ilköğretim birinci kademe), orta okul (ilköğretim ikinci kademe) mezunlarının ve lise öğrencilerinin aktif kelime servetinin nasıl tespit edildiği, araştırmayı hangi bölgede kimin, hangi yöntemle yaptığı belirtilmemektedir.

10 Çukurova Üniversitesince 283 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yapılan bir araştırma, erkek öğretmenlerin % 47'sinin; bayan öğretmenlerin ise % 23'ünün "yetiştirildiği okulda" dayak yediğini ortaya koymuştur (Türkiye, 27.11.2005).

11 Basında bu tür haberlere rastlıyoruz: Bursa'nın ilçelerinden birinde bir okul müdürünün öğle yemeğinden sonra 15 dakikayı mecburi kitap okuma saati olarak belirlemiş olduğu, bu uygulamayı hem velilerin hem de öğrencilerin memnuniyetle karşıladıkları bir televizyon kanalında, 2005 yılının, ocak veya şubat ayında "önemli bir haber" konusu olmuştu. Demek ki "doğru" çok uzağımızda değilmiş ve biz onu görünce tanıyoruz!

12 S.E.G. : Sosyo-Ekonomik Grup

13 Hollanda'da okuma yazmayı söken çocukların eline ders kitaplarının dışında bir kitap verilmektedir. Bu kitap çocuğa öğretilmek istenen somut kavramların çok kaliteli fotograflarından oluşmaktadır. O kadar kaliteli ki fotografı çekilen kuşun gagasındaki küçük benekleri bile görebiliyorsunuz. Fotografların altına varlığın adı hem büyük harflerle hem küçük harflerle yazılmış. Her sayfada yaklaşık 20 fotograf konularak yüz sayfalık kitapta çocuğun 2000 kavramı tanıması hedeflenmiştir.

EDEBİYAT EĞİTİMİ, ESTETİK BİR HAZZIN EDİNİMİ, OKUMANIN ALIŞKANLIĞA DÖNÜŞTÜRÜLMESİ VE YAZINSAL KURAMLAR

Hilmi UÇAN*

Özet

Bir dilin, dil bilgisinin ediniminde çoğu zaman yazınsal metinlere başvurulur, yazınsal metinlerden yararlanılır. Ne var ki yazınsal metinler salt dil/dil bilgisi öğretiminin aracı değildir. Yazınsal iletişimde, yazınsal metnin iletisi yine kendine dönüktür. Yazınsal metin/yazınsal kuramlar ile dil ve edebiyat eğitimi arasında da çok sıkı bir bağ vardır. Bir dilin öğretiminde çeşitli öğretim yöntemlerinden; edebiyat eğitiminde de yazınsal, dil bilimsel, gösterge bilimsel kuramlardan yararlanılabilir, yararlanılmalıdır. Dil öğretimi ve dil bilgisi, edebiyat eğitiminin alt basamağıdır. Yazınsal kuramların bilinmemesi edebiyat eğitimini bir *dil öğretimi*ne, sözcük çözümlemesine dönüştürmektedir. Edebiyat eğitimi, dil eğitiminden, okuma-yazma eğitiminden farklı bir düzlemde yer alır, farklı amaçları hedefler.

Eğitim sistemimiz içinde edebiyat eğitiminin bir dil eğitimini, sözcük çözümlemeyi aştığını gönül rahatlığı ile söyleyemeyiz. Liselerimizde, üniversitelerimizde "Edebiyat Bilgi ve Teorileri"nin daha çok "bilgi" bölümü üzerinde durulur ve bazı kurallar, dönemler, edebî sanatlar ezberletilir. Sonuçta, edebiyat tarihsel bilgilerin, tanımların ezberlendiği bir "tarih" dersine, "edebiyat tarihi" dersine dönüşür. Edebiyat tarihi dersi ise, aslında yazınsal metnin daha iyi anlaşılması için vardır. Asıl amaç, yazınsal metnin sağlıklı bir şekilde anlamlandırılmasıdır.

Bu yazıda yazınsal metnin niteliği, yazınsal metne yaklaşım biçimleri, edebiyat eğitimi/öğretiminin amaçları bağlamında yazınsal kuramlardan yararlanılması gerektiği üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat eğitimi, gösterge bilim, alımlama estetiği

Giriş

Bilimde bir kesinlik vardır; bilimsel araştırmalarda kesin, nesnel bir sonuca ulaşılmaya çalışılır. Yazınsal metinlerde ise amaç bilimsel bir nesnelliğe ulaşmak değildir. Yazınsal metnin

peşinde olduğu nesne “güzellik”tir. Başka bir deyişle edebiyatta amaç, insanî olan bir güzelliği dil ile ifade etmektir.

Edebiyat, gündelik dilin üstünde bir çok anlamlılığı içerir, hissettirir, düşündürür; anlayıp da anlatamadıklarımızı dile getirir. Başka bir deyişle edebiyat, güzel sanatlar arasında yer alan bir çalışmanın adıdır. Edebiyat eğitiminde de verilmesi, yapılması gereken, sanat ürününün – başka bir deyişle yazınsal metnin- niteliği, metindeki anlamın nasıl üretildiği ve metindeki dilin, söylemin neler söylediğidir. Bunun hemen peşinden de yazınsal metnin, çok anlamlılığının bir gereği olarak, okuyucuya neler düşündürdüklerini, neler hissettirdiklerini açığa çıkarabilmektir. Edebiyat eğitimi sadece sözcükleri çözümlemeyi değil, metin çözümleme yöntemlerini, yazınsal kuramların, dil bilimin, dil bilimin hemen yanı başında bir çözümleme yöntemi olarak gösterge bilimin sunduğu olanakları, alılmama estetiğinin önerilerini ve diğer kuramları da bilmeyi gerektirir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın edebiyat eğitimi ile ilgili çalışmaları da bu yönde adım adım yol almaktadır. Bu çalışmalarda sorulan önemli sorulardan birisi şudur: “Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının felsefesi ne olmalıdır?”(Karip, 2005, 1). Edebiyat ve felsefe kavramlarını bir arada düşünmek demek, edebiyatın kuramsal yönünü gündeme getirmek demektir. Edebiyat bilgi ve teorileri ise edebiyatın niteliği ile ilgili sorular/sorunlarla uğraşır. Son yıllara kadar edebiyatın kuramsal yönü göz ardı edilmiştir. Edebiyatın kuramsal yanı ile ilgili Türkçemizde yazılmış yazı, makale, kitap sayısı da bir elin parmakları kadar azdır. Bu nedenle edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumlarımızda *Edebiyat Bilgi ve Teorileri* dersinin daha kapsamlı bir şekilde okutulması; dil bilimsel ve gösterge bilimsel verilerin dikkate alınması; edebiyatın niteliği ile ilgili soru ve sorunlarının daha kapsamlı bir şekilde verilmesi/tartışılması; edebiyatın niteliği, yazınsal metne yaklaşım biçimleri tanındıktan sonra sınıf içinde yazınsal metnin anlamlandırılmasına yönelmek gerekir. Cahit Kavcar’ın, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin programları ile ilgili olarak söylediği şu söz önemlidir ve dikkate alınmalıdır: "Bu programları hazırlayanlar ve öğretmenler salt Türkologlardan oluşmamalı, yeni yaklaşımlardan haberdar olan kişilerden, uygulayıcılardan oluşmalıdır”(Kavcar, 2005, 4). Yeni yaklaşım biçimlerinden, yeni çözümleme yöntemlerinden, yazınsal kuramlardan, edebiyatın “felsefesi”nden, soru/sorunlarından haberdar olunmaması durumunda, orta öğretim kurumlarında okutulan derslerde, dersi okutan öğretmen edebiyatı, dilin/dil bilgisinin yardımcı öğesi olarak görecektir. Düzgün, anlamlı bir dilekçe yazabilmek başarı olarak kabul edilecek, edebiyatın asıl işlevi kenarda kalacaktır. Bunun sonucu olarak da sözcük ve cümle çözümlemesi ile yetinilecek, yazınsal metnin çok anlamlılığı, düşünce ve duygu boyutu gözden kaçırılacaktır.

YazınsalMetnin Çok Anlamlılığı

Yazınsal metnin temel özelliği çok anlamlılıktır. Okunan bir şiirden okuyucu, şairin hiç de düşünmediği anlamlara ulaşabilir, çok farklı alanlara açılabilir. Okunan bir öykü ya da roman okuyucuya çok şey anımsatabilir.

Yazınsal metinde, bilimsel bir metnin kesinliği bulunmaz. Fizik bilimindeki, kimya bilimindeki bir kesinlik, yazınsal metinde yoktur. Yazınsal metnin okuyucuları metni yorumlarken farklı alanlara açılabilirler, farklı duygu ve düşünceleri yaşayabilirler. Yazınsal metin "kâhinin alanıdır, arkalıksız kanepedir, çok yüzlü bir küptür, ilaçlara katılan bir dolgu maddesidir, bir Japon yahnisidir, bir dekorlar hayhuyudur, bir örgüdür, bir Valenciennes dantelidir, Fas'taki yitip giden bir deredir, bozuk bir televizyon ekranıdır, açılmış yufkadır…" (Barthes, 1998, 91) diyen R.Barthes bu sözleriyle, yazınsal metnin çok anlamlılığını, biricikliğini, özgünlüğünü ve yazınsal metnin anlamlandırılmasında gösterilmesi gereken dikkati ve çabayı çok iyi vurgular. Yine R.Bathes, metni bir "kapanım" (clôture) (Barthes, 1989, 11) olarak niteler ve O'na göre bir metnin çözümlenmesi "yapıtı, bir sebebin sonucu olarak değil, bir *gösterilen*in (signifiant) *göstereni* olarak açmaktan ibarettir" (Lagarde-Michard, 1970, 681).

Gösterge bilimin metne yaklaşım biçimini de özetleyen bu sözler, metni, dili, söylemi, sözceyi öne çıkaran bir yaklaşım biçimini vurgular. Yazınsal metin çözümlemesinde, inceleme nesnesi *yazar* değil *metin*dir. Başka bir deyişle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde edindirilmek istenen beceri, edebiyatla ilgili, yazarla ilgili tarihsel bilgiler değil, yazınsal metindeki estetik konumu kavratabilmektir. Gösterge bilim, A.J.Greimas'ın öncülüğünde kuramsal/uygulamalı bir yöntem olarak kendini kabul ettirmiş; J.Courtès, J.Fontanille ve diğer gösterge bilimcilerle geliştirilmiş ve diğer toplumsal dil kodlarının çözümlemesinde de kullanılmıştır. Metne, metindeki yapıya öncelik veren gösterge bilim, metnin anlaşılmasında dikkate alınması gereken bir çözümleme yöntemidir.

Iser'ın kuramsal temellerini belirlediği alımlama estetiği ise, gösterge bilimin önerdiği yöntemle metnin anlaşılmasından sonra, edebiyat eğitimi alanında kullanılabilecek bir başka yöntemdir. "Alımlama estetik'inde araştırma objesi, (…) sanat yapıtı ile ilgi kuran, onu kavrayan ve onu alımlayan arasında meydana gelen hareketlerdir" (Tunalı, 1989, 106). Başka bir deyişle, Alımlama estetiği, yazınsal metnin çok anlamlılığını dikkate alır; metnin okuyucuda uyandırdığı düşünce ve duygu boyutuna dikkat çeker. Edebiyat eğitimi içinde bu kuram; öğrencinin ve yorumun öne çıkarılması demektir. Alımlama estetiği, yazınsal metnin sadece bir olay örgüsünden ibaret olmadığını, çok anlamlılığının bir gereği olarak okuyucunun, sınıf içinde öğrencinin düşünsel ve ruhsal dünyasında birçok düşünce ve duyguyu akla getireceğini vurgular. Bu da, öğrencinin yaratıcı yanını ortaya koymada yararlı bir yaklaşım biçimidir. Sınıf içinde her iki kuram ve yöntemden de yararlanılabilir.

Sınıf İçinde YazınsalMetin

Yazınsal metinler sadece sözcük bilgisinin, dil bilgisi ediniminin aracı olmamalıdır. Yazınsal metnin asıl amacı okuyucuya estetik bir duyarlık kazandırmaktır. Yazınsal metin, aynı zamanda bir düşünce, bir duyuş, bir duyarlık kazanmanın aracıdır. Edebiyat dersleri "bir ilim

olarak değil, bir sanat olarak tedris edilmeli ve nazarî olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır. (…) Malumat vermekten ziyade talebeyi faaliyete sevk etmek gayesini takip etmelidir" (Komisyon, 1929, 12). Sınıf içinde yazınsal metinlerden birçok yönden yararlanılabilir.

Yazınsal metin, aynı zamanda, kültürel bir birikimin de yansımasıdır. Yazınsal metnin anlaşılmasından sonra bazı toplumsal, düşünsel olayların ve olguların yorumu yapılabilir. Sözgelimi okuyucu, Osmanlı Devleti'nin malî durumunu, borçlanmasını, borç ile Dolmabahçe Sarayı'nı yapışını, toplumsal ve kurumsal değişim ve dönüşümleri tarih biliminden istatistik rakamlarla *öğrenebilir, ezberleyebilir*. Örneğin, A.Hamdi Tanpınar şöyle tarihsel bir bilgi verir: "Sade Dolmabahçe sarayının masrafları devleti, yerli ve Avrupalı sarraflara karşı birkaç defa hâcil vaziyete düşürmüştü. İstanbul günün birinde birkaç azınlık amelenin ve kalfanın hükümdarın penceresi önünde nümayiş yaptığını ve devleti Avrupa sefirlerine şikayet ettiğini gördü" (Tanpınar, 2001, s.135). Bu aynı üzücü durum, Mithat Cemal Kuntay'ın *Üç İstanbul* adlı romanındaki çarpıcı sözlerle *hissedilebilir*. 'Maliye nazırı'mızın, İngiliz Rambert'den borç istediği sahne, okuyucusunu sadece hayrette bırakmaz, bir acıyı, bir üzüntüyü *hissettirir*, *yaşatır.* Bu hissedişin hemen ardından düşünce edimi gelmelidir; okuyucu/öğrenci romandaki bu sözcenin üzerinde düşünebilmelidir.Yazınsal üründeki bu kültürel öğeler, toplumsal olgu ve olaylar eleştirel bir bakış açısıyla günümüze çekilerek yorumlanabilmeli; yine sözünü ettiğimiz romandan hareketle bugün borcumuzun olup olmadığı, neden bugüne kadar borçlu kalındığı sorgulanabilmeli; veren elin alan elden üstün olduğu hissettirilebilmelidir.

Yazınsal metin, dil öğretiminin bir mutfak malzemesi değildir; yazınsal metin okuyucu/öğrencinin, okuduğu yazınsal metinde kendisini, başkalarını, yaşadığı toplumu gözlediği bir uzamdır. Dikkatli bir okuyucu yazınsal metinde toplumsal olguları, kişisel duyarlıkları gözleyebilir. Bilinçli bir okuyucu ya da öğretmen "yazınsal metinden, bazı toplumsal olguları ele almak için bir belge oluşturulabilir" (Albert-Souchon, 2000, 8). Bunun güzel bir örneğini Sabri Fahri Ülgener iktisat alanında *İktisadî Çözülmenin Ahlâk ve Zihniyet Dünyası* adlı kitabında verir. Yazınsal metinlerden hareketle Orta Çağ iktisat ahlâkını, Osmanlı çözülme devri zihniyetini, bu devirdeki "hisleri ve ihtirasları" yazınsal ürünlerden örnekler vererek açıklar. İnsanın içindeki mal, mülk ve para putunun, altın ve gümüş tutkusunun "kapitalizmden çok eski olduğunu", (…) "kapitalizmin değil içinde, eşiği kenarında bile olmayan bir medeniyet dünyasında, para hırsının bir tapınma derecesine vardığını"(Ülgener,1983, 123) Nâbi'nin dizeleriyle dile getirir.(**)

Söylemek bile fazla: Yazınsal ürünlerde tarih biliminin ortaya koyacağı kesin bilgiler aranmaz. Ne var ki yazınsal ürün, tarihî bir kurgu malzemesi olarak kullanırken bize, tarihsel ve toplumsal olguların zihniyet dünyasının atmosferini yaşatabilir; okuyucu bu atmosfer üzerinde düşünebilir, bu atmosferi gününe uyarlayabilir. *Küçük Ağa*'daki, *Devlet Ana*'daki olaylar bir kurgudur; kişiler kâğıttan varlıklardır; tarih biliminin kesinliğini bu romanlarda aramak boşunadır. Ne var ki okuyucu, *Küçük Ağa*'da Kurtuluş Savaşı'nın sıkıntılı günlerindeki atmosferi, *Devlet Ana*'da Osmanlı'yı kuran zihniyet dünyasını çok iyi *hissedebilir*. Bu *hissediş* kuru bilgiden daha etkili bir kavrayıştır, daha etkili bir bilgidir.

Edebiyatın konusu, insanı ilgilendiren her şeydir. İnsanın somut yanı, anatomisi, fizyolojik yapısı anatomi dersinden, fizyolojiden öğrenilebilir. İnsanın soyut yanını, ruhsal yapısını, insanı ilgilendiren soyut kavramları, şefkat veya sevgiyi, acımasızlığı veya merhameti yazınsal ürünlerden öğrenebilir, hissedebiliriz. Cimriliği Grandet Baba'dan, çocuklarına karşı şefkati

Goriot Baba'dan, acımasızlığı ve entrikayı Dostoievsky'den, doğa sevgisini Mustafa Kutlu'nun *Beyhude Ömrüm*'deki oyuncusu Yâdigâr'dan, yalnızlığı *Kaldırımlar* şiirinden öğrenebiliriz. Yazınsal metindeki bir cümle, bir sözcük bize beklenmedik ufuklar açabilir; yeni, hissedip de anlatamadığımız, dile getiremediğimiz ya da farkına varamadığımız bir duyguyu, bir düşünceyi akla getirebilir, yaşatabilir.

Ne var ki günümüz edebiyat eğitiminde yazınsal metnin sadece bir hikâyeye, bir olay örgüsüne indirgendiğini söyleyebiliriz. Eğitim içinde okuyucu/öğrenci genellikle, yazınsal metindeki olay örgüsüne takılıp kalıyor, yazınsal üründeki düşünce ufkunu gözden kaçırıyor. Düşünceden, soru sormaktan, okunanlar üzerinde akıl yürütmekten kaçınılıyor; düşünme değil, olay aktarımı tercih ediliyor. Bu, bir bakıma düşünce tembelliğidir, zihinsel bir tembelliktir. Sağlıklı bir edebiyat eğitimi okuyucu/öğrenciye, aynı zamanda eleştirel bir bakış açısı da kazandıracaktır. Edebiyat dersinde "talebe parçanın fikirleri üzerinde düşünmeli ve o parçaya karşı tenkidî bir tavır almalıdır" (Komisyon, 1929, 21).

Yazınsal metinler dil öğreniminde kullanılan bir alıntılar, parçalar yığını değildir. Metnin bütününün, metindeki estetik boyutun görülmesi gerekir. Alıntı parçalarda her zaman bir anlam kaybı, estetik bir kayıp söz konusudur. Öğrenci başlangıçta küçük, ama sözcenin tamamıyla, metnin bütünüyle karşı karşıya getirilmelidir. Söz gelimi öğrenci başlangıçta, bir kitaptan bir alıntıyla karşı karşıya getirilmek yerine küçük, anlaşılır, estetik değeri olan bir öyküyle, öykünün bütünüyle karşı karşıya getirilmelidir. Anlaşılması zor olan ve okuyucudan çaba bekleyen metinler; öğrenci, okumayı alışkanlığa dönüştürdükten, yazınsal metinden estetik bir haz almaya başladıktan sonra verilmelidir.

Edebiyata, yazınsal metne bakış açımızda şöyle bir yanlışlık var: Edebiyat, yazınsal metin ya bayağılaştırılıyor, hor görülüyor ya da kutsallaştırılıyor. Edebiyat bayağı da değildir, kutsal da. Edebiyat bir dil çalışmasıdır, malzemesi dil olan bir sanat dalıdır; yazınsal ürün bir başkasının söylemi, bir başkasının sözcesidir. Bu söylem dil ile oluşturulmuştur. Ortaya konulan söylem, estetik bir değeri yakalayamıyorsa bayağı, sıradan bir konuma düşebilir; sağlıklı eleştiriler sonucu tarihin tozlu sayfalarına gönderilebilir; estetik bir değeri varsa kalıcılığı yakalayabilir, beğenilir, yüceltilir. Okuyucu/öğrenciye düşen görev bu "dil"i çözmek, çözümlemek, anlamaktır, estetik boyutu keşfedebilmektir.

Edebiyat, bir okuma ve yazma edimi sonucunda gerçekleştirilen bir sanattır; özel, öznel bir iletişim biçimidir. Sınıf içinde de "okuma ve yazma etkinlikleriyle, yazınsal metinler, sınıfın daha yaratıcı olmasına, bir dil öğreniminde haz payını çoğaltmaya katkıda bulunabilirler. (…) Her şeyden önce bir iletişim aracı olarak edebiyat, insanın kendisiyle olan iletişiminde güçlü bir düşünme aracıdır" (Albert-Souchon, 2000, 10), bir muhasebe, bir yüzleşme ortamıdır. Edebiyatın bu düşünce boyutu, kişisel iletişim boyutu göz ardı edilmemelidir.

Yazınsal ürünler uzun süre "ders verme"nin, öğüt vermenin, eğitme'nin bir aracı olarak kabul edildi, estetik boyut gözden kaçırıldı. Ders veren 'üstat'larımızdan belki de ilki Ahmet Mithat Efendidir. "O'nun hayatı, attar kalfasının mektep hocası ve bölük çavuşuna doğru genişlemesidir. İlk kitabının adının Hâce-i evvel olduğunu unutmayalım" (Tanpınar, 2001, 456). Bu tür bir anlayış Namık Kemal'de de, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nda da, Reşat Nuri Güntekin'de de, Yaşar Kemal'de de gözlenebilir. Böyle faydacı bir yaklaşım roman tekniğinin, anlatı tekniğinin iskeletinde kırılganlığa, zayıflığa, zorlamalara yol açacaktır.

Gerçekçilik akımıyla birlikte, yazınsal ürüne bir başka görev yüklendi: Yazınsal ürün, bireyler arasındaki ilişkileri, toplumsal ilişkileri bütün çıplaklığı ile vermeliydi. Ama *gerçek* ne idi? Yazınsal metnin üreticisi, olmasını istediği bir durumu *gerçek* olarak kabul edip kendi görüşlerini dayatıyorsa bunun adına *gerçek* denilebilir miydi? Faydacı yaklaşımın bir diğer yüzü diyebileceğimiz böyle bir yaklaşımda yazınsal metnin üreticisinin kafasındaki şablonlar yazınsal metne zorlanarak giydirilmeye çalışılır. Daha çok Marxist bir anlayışa sahip olan gerçekçiler, bizdeki toplumcu gerçekçiler, kafalarındaki şablonu romanlarına, öykülerine koymaya çalıştılar. Bu anlayıştaki kişilere göre, bağlı oldukları düşünsel kuramı destekleyen ürünler yazınsal; desteklemeyenler ise yazınsal değildi. Böyle bir yaklaşım biçiminde metni üreten kişi kurgusal yanlışlıklara düşecektir.(***) Okuyucunun bu yanlışları görebilmesi, her yazılanın doğru olduğu düşüncesiyle metne yaklaşmaması, eleştirel bir bakış açısıyla "doğru", "gerçek" olanın peşinde olması gerekir.

Bunun bir adım ötesinde Sartre, kendi felsefesini, varoluşçuluğu, *Bulantı* adlı romanında açıklamaya çalışır. Bugün ise yazınsal metnin iletisinin yine kendine dönük olduğu kabul ediliyor. "Bildiri kendi kendisine dönük olduğunda, doğrudan doğruya kendi kendisini amaçladığında yazınsal işlevden ya da sanat işlevinden söz edilir" (Vardar, 1982, 46).

Yazınsal ürünün bu işlevi, toplumsal olguları görmemek, göz ardı etmek anlamına da gelmez. Burada kastedilen, özgünlüktür; ortaya konulan ürünü, diğer ürünlerden farklı kılan özelliktir. Sıradan söyleyişin dışına çıkıştır, çok anlamlılıktır; insanî olandan bir noktayı keşiftir. Bu bağlamda yazar, dili kendine özgü kullanabilen, özgün olabilen kişidir. R.Barthes 'yazar' ve yazman' ayırımı yapar ve 'yazman'ı hor görür (Barthes,1964, 147). 'Yazman' değil, 'yazar' olan kişi, yazısına kendi damgasını vuran kişidir. Yazar, başka bir deyişle yazınsal bir ürün ortaya koyan kişi, bir taraftan kendisinden öncekilere, geleneğe yaslanacak, diğer taraftan yeni, özgün şeyler söyleyecektir. Bu anlamda her yazarın bir 'şive'si, kişisel bir dili vardır. "Edebiyatta, yüzyıllardır işlenmiş izleklerin, kişilerin, durumların yeniden ele alınması her zaman vardır. (…) Kişisel dil, bir yazarı belirleyen yazıyı ifade eder" (Albert-Souchon, 2000, 17). Yazarı özgün bir konuma oturtan, biçem ya da üslup da diyebileceğimiz bu özelliğin de göz ardı edilmemesi gerekir. Günümüzde biçem bilim, ayrı bir inceleme alanı olarak kabul gören bir disiplindir.

Yazınsal dil bir bakıma bir sapmadır. "Yazar, şüphesiz, bireysel bir dil yaratarak normal dilden (langue) ayrılır. Fakat bu sözün (parole) kendisini, bir sapma olarak değil bir yapı olarak, başka bir deyişle, kendi kuralları, işlevsel bir şeması olan ikinci derecede bir dil olarak incelemek belki çok daha yararlıdır"(Benamou, 1971, 62). Saussure'ün dil bilimde yaptığı ünlü "dil/söz" ayrımı yazınsal ürünler için de geçerlidir. Sözgelimi Mustafa Kutlu veya Sait Faik'i bir öykücü olarak tanımak demek, bu iki yazarın kullandığı dili sözlüksel, söz dizimsel, izleksel, mecazî vb. her düzeyde tanımak, onların kişisel dilini bilmek demektir. Sait Faik balığa balık demekle yetinmez; "dülger balığı" sazan, çinekop… diyerek, adlarını vererek balık betimlemesini yapar. Mustafa Kutlu çiçeğe çiçek demez sadece; begonya, sardunya, gül… diyerek betimlemesini yapar. Her iki yazar da bildikleri, tanıdıkları bir dünyadan söz ederler ve daha bir inandırıcılık, daha bir gerçeklik kazandırırlar yazılarına. Cemil Meriç'i iyi okumuş, özümsemiş bir okuyucu, Cemil Meriç'e ait bir metne ismi konmasa bile, "bu bir Cemil Meriç yazısı" diyebilir. Her metnin kendine özgü bir biçemi vardır, ama her metin yazınsal değildir. Metni yazınsal kılan söylemdir, söyleme biçimidir. Bu anlamda yazınsal dilden değil, yazınsal söylemden söz edilebilir.

Sonuçta okuyucu/öğrencinin, bir dil çalışması ile karşı karşıya olduğunun bilincinde olması ve ortaya konulan söylemi, çok anlamlı bir dili çözümlemesi, bu söylemin üzerinde düşünmesi, yorum yapabilmesi de gerekir.

Yazınsal Metne Yaklaşım Biçimleri

Okuyucu/metin ilişkisi açısından yazınsal metne üç tür yaklaşım biçiminden söz edilebilir:

- Yazar merkezli yaklaşım,
- Metin merkezli yaklaşım,
- Okuyucu merkezli yaklaşım.

Yazar Merkezli Yaklaşım

Yazınsal metne klasik, geleneksel yaklaşım biçimi "**yazar merkezli yaklaşım biçimi**"dir. Yazınsal metnin çözümlenmesinde genel olarak yazar odaklı bir çözümlemeye gidilir. Böyle bir yaklaşım biçiminde, okuyucunun karşısında her şeyi bilen, gören, her şeye gücü yeten bir yazar, bir mitos vardır. Eleştiri kuramlarında, İzlenimci Eleştiri dediğimiz bu tür bir yaklaşımın en güzel örneklerini Batı'da Sainte-Beuve, Anatole France, bizde ise Nurullah Ataç verir. Bu tür okumalarda, bu tür bir yazınsal iletişimde metne, konuşan-özne, başka bir deyişle metni üreten kişi egemen olan kutuptur. Bu bakış açısıyla metne yaklaşan bir okuyucu, metni ve yazarı, daha işin başında kutsallaştırır. Yazarın her söylediği doğru, yazınsal olarak kabullenilir ve metne yanlış bir giriş yapılır. "Bugün, yazara göre okuyucu edilgindir; kendisine birtakım düşünceler ya da yeni bir sanat biçimi benimsetilmesini bekler"(Sartre, 1982, 82).

Pedagojik açıdan böyle bir okumada okuyucu/yazar arasında bir eşitlik yoktur; okuyucu, reklam ve tanıtım yazılarıyla yönlenir; kendince bir eleştiri yapmak konumunda değildir. Öğüt veren bir yazar ve öğüt alan bir okuyucu/öğrenci vardır. "Yazarın saygınlığı, biricikliği, dehası ne kadar çok öne çıkarılırsa, iletişimde de o kadar çok bir uyumsuzluk belirgin hâle gelir. Bu durumda yazınsal iletişimde bir tür aykırılıktan (paradoxe) söz edilebilecektir. Yine pedagojide, iletişimin bu iki kutbu arasındaki uçurum daha da kayda değerdir. Yazınsal metinlerin incelenmesindeki amaç, yazınsal metinlerden nâdiren yeni metinler üretmektir"(Albert-Souchon, 2000, 36).

Yazar sözcüğü Fransızca'da eş anlamlı gibi görünen iki sözcük ile ifade ediliyor: *"auteur"* ve *"écrivain"*. Türkçemizde de kullandığımız otorite (*autorité*) sözcüğü, Latince "yazar" anlamına gelen "*auctor*" sözcüğünden türemiştir (Auger-Boucharlat, 2001, 77). "*Ecrivain*" sözcüğü ise yine Latince "yazmak" anlamına gelen "*scribe*" sözcüğünden türemiş bir sözcüktür (Larousse-Augé, 1972). Biz de ise bu iki ayrı sözcük, bugün, sadece "yazar" sözcüğü ile karşılanıyor. Eski Türkçe'de bu sözcüklerden birincisi olan "*auteur*" sözcüğü, "*müellif*" sözcüğü ile; "*écrivain*" sözcüğü de "*muharrir*" sözcüğü ile karşılanmaya çalışılmıştır. Söz gelimi gazete

yazarına “müellif” denilmemiş, “muharrir” denilmiştir. “Müellif” te’lif eden, bir araya getiren, bir tasnif yapıp bir yapıt ortaya koyabilen yetkin yazar anlamını içerirken, “muharrir” sözcüğünün, verileni kaydeden, söyleneni yazan anlamları var; “tahrirat”ın “yazışma” anlamı var; tahrirat kâtibi tamlamasının resmî yazışmaları yürüten, kaleme alan “yazıcı, “yazar” anlamı vardır; diğer taraftan bu ikinci sözcük, sanat bağlamında bir yaratıcılığı da ifade etmez.

M.Foucoult, R.Barthes “otorite” anlamındaki yazarın ölümünden söz ederler. R.Barthes’a göre yazar, “insanoğlunu daha çok soylu kılan bir biçimin, kişisel prestijin keşfidir. (…) Edebiyat tarihlerinde hâlâ yazar hüküm sürer; yazarların yaşam öyküleri, söyleşileri hakkındaki söylentiler” (Barthes, 1993) anlatılır. Edebiyat derslerimize damgasını vuran yaklaşım, yazar merkezli bir yaklaşımdır; edebiyat dersleri, daha çok bir edebiyat tarihi dersidir.

Bir sınıf ortamı düşünüldüğünde, bu tür yazar merkezli bir bakış açısına sahip bir öğretmen, öğrencinin yaratıcılığına, yeni keşiflerine de engel olabilir, öğrenciye pek fazla inisiyatif tanımaz, çünkü yazar doğruyu bilmektedir, doğruyu söylemektedir. Bu durumda okuyucu/öğrenci yazınsal metinde gücül olarak var olan yeni düşüncelerin, yeni duyguların, farklı ufukların yanına bile yaklaşamaz, yeni anlam alanlarını keşfedemez. Söz konusu olan, dil öğretimi değil de edebiyat eğitimi ise:

> “Yazınsal metinler, öğrencilere bir bilgiyi aktarmak için sunulmaz. Amaç, seçilmiş yapıtlardan alınan alıntılar arasında edebiyatın bazı parçalarını tanıtmak değildir. (…) Böyle bir yaklaşım, yazınsal metnin karşılıklı etkileşim boyutunu inkâr etmektir. (…) Yazınsal iletişim söz konusu olduğunda, sınıf içinde yazınsal metnin konumu artık çevresel değildir; yazınsal metni, izleksel içeriğine göre seçilmiş kültürel bir takviye olarak sunmak söz konusu değildir; dilsel olguları göstermek için onu kullanmak da söz konusu değildir. Bu, yazınsal yapıtın söylemle ilgili konumunu yok saymaktır. Yazınsal yapıt ne bir sözlükbilimsel ne de dil bilgisel bir birimler dağarcığıdır” (Albert-Souchon, 2001, 51). Yazınsal metnin verilmesinde amaç, estetik bir duyarlığın edinilmesidir.

Yazınsal metin sonuçta bir kurgudur, yaşamdaki gerçekleri bire bir durumda vermez. Yazar, yaşamdaki bir gerçekliği değiştirir, dönüştürür, metnine kurgusal, estetik bir biçim verir ve okuyucuya sunar. Metni üreten kişi, metnin dışındadır; metinde bir *anlatıcı* vardır ve o konuşur. Metnin dışındaki yazar da kurgusal olarak istediğini, sevdiğini, sevmediğini söyleyebilir. Bu nedenle okuyucu/öğrenci, sağlıklı bir metin çözümlemesinde söze, “yazar diyor ki…” şeklinde başlamamalıdır.

Metin Merkezli Yaklaşım

Metin merkezli bir yaklaşım, metindeki estetik üzerinde, metindeki yapı üzerinde ısrar eden yapısalcı bir yaklaşımdır. Bu tür bir okuma ve incelemeyi yapısalcılığın da etkisiyle Prag

Dil Bilim Çevresi'nden R.Jacobson ve Mukarovsky öne çıkarmıştır. Mukarovsky " '*Gösterge Bilimsel Bir Olgu Olarak Sanat*" başlıklı bir denemesinde, sanatlarla ilgili incelemenin, gösterge bilimin uğraşılarından biri olduğunu söyler ve estetik göstergenin özelliğini tanımlamaya çalışır: "Estetik gösterge, önemi bizzat kendisinde olan otonom bir göstergedir" (Ducrot-Todorov, 1972, 118) der. Böyle bir yaklaşım, sanat ürününün salt bir dil olarak kabul edilmesini, sanat eserinin bir dili olduğunun ve bir "dil" olarak incelenmesi gereğinin kabulünü beraberinde getirir. Bu görüş, aynı zamanda F. de Saussure'ün yaklaşımıyla da örtüşür. F. de Saussure, dili bir gösterge olarak kabul eder ve dilin kendisini inceleme nesnesi olarak ele alır. Mukarovsky de sanat ürünlerinin (edebiyat, müzik, resim, mimarlık…) bir gösterge olduğunu; bir incelemecinin, sanat ürünündeki bu dile yönelmesi gerektiğini düşünür. Bu bağlamda diyebiliriz ki "Yeni Eleştiri ve Yapısalcılık, yazara da okura da sırt çevirmiş kuramlardır" (Moran, 1999, 240).

Bu anlayış Fransa'da başta C.Lévi-Strauss olmak üzere R.Barthes, A.J.Greimas, J.Courtès, F.Rastier, J.Fontanille gibi gösterge bilimciler, edebiyatın yanında diğer toplumsal dizgelerin de (reklamlar, akrabalık ilişkileri, söylenler, tutkular, hatta zevk ve hazlar) bir "dil" olarak incelenmesi gerektiğini düşünürler. Bunlar arasında R.Barthes'ın kuramsal yazıları, özellikle *Les Mythologies* adlı yapıtı, hem metin çözümlemelerindeki çarpık anlayışlara, yutturmacalara hem de metnin kendisine, "dil"e dikkat çekmesi açısından ilginç bir yapıt olarak ses getirir.

Metin merkezli, "dil" merkezli bu bakış açısı yazarın ruhsal durumunu, beden bilgisini (fizyoloji), gündelik yaşantısını dışlar; dil-dışı, metin-dışı öğelerle metni açıklamaktan kaçınır. Metinde söyleneni, metindeki yazınsal olanın ne olduğunu anlamaya, görmeye, göstermeye çalışır. Bu durumda "yazınsal iletişim, kendi kendine yettiği kabul edilen metinde biter"(Albert-Souchon, 2000, 35).

Dil Bilim'in ve Gösterge Bilim'in metne gösterdiği bu dikkat yabana atılamaz, yadsınamaz. Yazılı iletişimde olsun sözlü iletişimde olsun, metne gösterilecek bu dikkat, başka bir söylemi anlamanın ilk şartıdır. Anlamadan anlatmak, iletişimin diğer kutbunu anlamadan yanıt hazırlama peşine düşmek, öznel bazı görüşleri, yanlış bazı bilgileri aktarmaktan ibaret kalacaktır. Ayrıca gösterge bilim, çözümleme araçlarını açıkça ortaya koymasıyla, bir yöntem önerisiyle, önerdiği yöntemi kullanarak örnekler sunmasıyla özgün bir konumu hak eder.

Ne var ki pedagojik açıdan edebiyat eğitimi sadece metne indirgenemez. Edebiyat sınıfında gösterge bilimden yararlanılmalıdır. Ancak salt gösterge bilime yaslanmak çok teknik kalacaktır. Çünkü yazınsal metin çok anlamlıdır; metinde söylenen, yazarın kastettiği anlamla sınırlı kalmaz. Diğer taraftan, sınıf içinde, öğrencinin motivasyonu için yazardan, toplumsal, tarihsel olgu ve durumlardan söz etmek , yazarın ilginç bazı görüşlerini, özelliklerini anmak gerekebilir. Yazarı mitleştirmeden sınıf içinde verilecek bu tür ön bilgilerin, öğrencinin motivasyonunu artırdığını her öğretici görebilir. Yapılması gereken, öğrenciye yorum payı bırakmak; yaptığı yorumları metinle desteklemesini istemektir. Metnin anlaşılması aşamasında gösterge bilimsel tutum bazı öznel görüşleri, ön yargıları, kişisel gevezelikleri de önleyecektir.

Bu aşamadan sonra yazınsal metnin düşündürdüklerine geçilebilir, Alımlama estetiğinin okur merkezli görüşleri dikkate alınabilir.

Okur Merkezli Yaklaşım

Alımlama estetiğinin kuramcılarından Iser'e göre "bir edebiyat eserinin anlamı metnin içinde hazır olarak bulunmaz, metindeki bazı ip uçlarına göre okur tarafından okuma süresinde yavaş yavaş kurulur"(Genç, 2004, 306). Günümüzdeki edebiyat anlayışı okuru öne çıkarmak isteyen bir anlayıştır. Bunun nedenlerini Berna Moran şu şekilde açıklar:

> "Modernist edebiyat okuru edilgen durumdan çıkararak, karakter, olay, zaman ya da mekan ile ilgili karanlık bırakılmış birçok noktayı çözmeye davet" eder. "James Joyes, Franz Kafka, Alain Robbe-Grillet, W.Faulkner, S.Beckett ve daha birçok romancı, şair, oyun yazarı, kimisi az kimisi daha fazla oranda eseri yorumlama ve anlama işine okurun da katılmasını gerektiren eserler vermişlerdir. İkinci bir neden daha çok dil ile ilgili, Saussure'den kaynaklanan yapısalcılık, eserdeki anlamı bir cümlenin anlamı gibi kendi yapısında arıyordu. Oysa Derrida bu bilimsel çözümü sorguladı ve metnin nasıl okunacağı konusunda okura ağırlık tanıdı.
>
> Ayrıca gösterge bilim anlam üreten kodların, konvansiyonların iş göreceği bir yer olarak okura döndü. Bu okur, bir *kişi* değil, kodların toplandığı anlam kazandığı bir *işlev*di. Aynı nedenden ötürü Barthes, metnin birliğinin, metnin çıkış noktasında (yazarda) değil, varış noktasında yani okurda oluştuğunu söylüyordu" (Moran, 1999, 240-241).

Okur merkezli böyle bir okuma, sınıf içinde de yararlı olacak, bilinçli bir okuyucuya estetik bir haz da verecektir. Okuyucu/öğrenci kendince yeni ufuklara açılabilecek, yazınsal metni kendi gününe, kendi yaşamına çekebilecektir. Söz gelimi Beckett'in *Godot'yu Beklerken* adlı oyununda her okuyucunun "Godot"su, beklediği, beklentisi farklı olabilir. Ionesco'nun *Sandalyeler* adlı oyununu herkes kendince yorumlayabilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, okuyucuya ait olan görüş ve düşünceleri yazara aitmiş gibi sunmamaktır.

Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da şudur: Sınıf içinde öğrenciye sunulacak bir metnin, okuyucu/öğrencinin algılama düzeyine ne kadar uygun olup olmadığı; beklenti ufkunu ne kadar karşılayıp karşılamadığı; öğrenci ile yazar arasında bir okuma paktının oluşup oluşmadığıdır. Orta öğretim dokuzuncu, onuncu sınıftaki bir öğrenciye söz gelimi W.Faulkner'in *Ses ve Öfke* adlı romanı verilirse, bu romanı öğrenci okumayacaktır.(****)

YazınsalMetne Giriş

Öğrencilerin hepsinin, yaratılışları gereği, aynı anlama ve yorumlama kapasitesine sahip olmaları düşünülemez. Her öğrenci ayrı bir dünyadır. Her insan ayrı bir evrendir.

Bu açıdan bakıldığında öğretmene düşen görev, öğrencinin biricikliğini kabullenip, en üst düzeyde nasıl yararlı, yardımcı olabileceğinin hesabını yapmaktır. Söz gelimi her öğrencinin bir öykücü, bir şâir olması beklenemez. Edebiyat eğitiminin amacı da bu değildir. Ama öğretmen,

kendisinde yazarlık kumaşı, yazarlık yeteneği olan bir öğrencinin bu yeteneğini gün yüzüne çıkarabilir, eline kalem verebilir; bir başka öğrenciye de estetik bir duyarlık kazandırabilir, bir başka öğrenci de bu öğrencilerden daha zayıf olabilir, yazınsal ürün karşısında estetik bir tutum, bir davranış modeli kazanabilir. "Modernite, çatışmaların ve farklılıkların kaynağıdır. Bu bağlamda bireyler ve gruplar, birlikte çalışma kapasitelerini geliştirmeye ve birbirlerini her zamankinden daha çok anlamaya muhtaçtırlar. (…) Eğitim, her şeyden önce toplumsal bir deneyimdir, okuldaki ve toplumdaki yarışmanın rolü ve sonuçları hakkında sorgulama yapma önerisinde bulunur. Gençlere söz vermek, karar almada onlara merkezî bir yer tanımak, onları şiddete başvurmadan çatışmaları çözmeye, yardımlaşmaya, ortaklaşmaya yönlendirmek, bütün bunlar, iyiliği düşünen bir sınıf oluşturmayı, toplumsal bir refleks yaratmayı hedefleyen pedagojik yöntemlerdir" (Landry-Ferrer-Vienneau, 2002, 3). Bu bağlamda öğrencinin, özellikle yazınsal metnin yorumlanmasında, yazınsal bir kavramın açıklanmasında yanlış yapma hakkı vardır. Yapılan yanlıştan dolayı öğrenci utandırılırsa veya küçük düşürülürse bir daha konuşmayacak, düşüncesini kendisine saklayacaktır. Söz gelimi, gösterge bilimsel bir yöntemle bir öykünün eyleyenler şeması çıkarılırken öğrenciler farklı farklı şemalar çıkarabilir. Bu, olay örgüsünün iskeletini ortaya koymada, farklı bakış açılarını görmede yararlı da olacaktır. Farklı şemalar, öneriler ve düşünceler dile getirildikten sonra ortak bir noktada buluşulabilir.

Yazınsal metne girişin öğretmen tarafından kolaylaştırılması gerekir. Öğretmen, her şeyi bilen, her şeyi kendisi anlatan bir konumda olmamalıdır. Öğrencinin tıkandığı, zorlandığı noktalarda onun önünü açan, gerektiği zaman gerektiği kadar açıklama yapan bir kişi olmalıdır. Geleneksel öğretim yönteminde "öğretim edimi, öğretici tarafından öğrenciye bilgi aktarmaya; günümüz eğitim anlayışında ise, öğrencide gün yüzüne çıkmamış davranışların, yeni becerilerin geliştirilmesine yönelik uygun koşullar yaratmaya dayanır"(Galisson, 1980, 48).

Bu nedenle edebiyat eğitimi öğrenci merkezli olmalıdır. Başka bir deyişle, öğrencinin, işin bir ucundan tutması sağlanmalıdır. Öğrencinin kendi kendini yapılandırmasında öğretici, yardımcı bir rol üstlenmelidir. Böyle bir tutum, öğrencinin düşünmesine, yaratıcılığına da olanak sağlayacaktır. Tıkandığı noktalarda yolu açılırsa öğrenci kendine bir güven duygusu da kazanacaktır. "Öğreticinin etkinliği, çoğu zaman, 'yaptırmak' ile 'yapmasına olanak vermek' arasında" (Gülmez, 1989, 118) gidip gelmelidir. Öğrenci denemeli, kendisi yapmalıdır; yanılabilir; yanlışını görmeli ve güzel olanı bulmalıdır. "Farelere, burnundan tutarak bir labirent öğretilemediği gibi, bir çocuğa da elini tutarak yazı öğretilemez" (Reboul, 1999, 54). Kalemi çocuk kendisi kullanmalıdır. Yazınsal metnin tadı ancak, okuyucu/öğrencinin kendisi metinle yüz yüze gelirse hissedilebilir. Öğrenci, bir öykü ya da roman çözümlemesini bir kitaptan, bir arkadaşından kopya edip getirmemelidir; kendisi metinle yüzleşebilmeli, okuyarak metni anlayabilmeli, hissedebilmeli, çözümleyebilmeli ve kendine özgü ifadelerle çözümlemesini sunabilmelidir. Bu bağlamda öğretici, öğrenci ile dünya arasında tek belirleyici olmamalıdır; kendi düşüncesini dayatan bir kişilikte değil, gerçeğin, öğrencideki gün yüzüne çıkmamış bir becerinin ortaya çıkmasına çabalayan bir aracı rolünde olmalıdır.

> Edebiyat sınıfında "öğretmen, metnin anlamını elinde tutan kişi değildir. O'nun rolü bundan daha ziyade, metinden hareketle anlamın yeniden oluşmasının hangi araçlarla ve nasıl mümkün olduğunu göstermektir. Öğretmen, öğrenci için (sonuçta öğrencinin yerine) metni yorumlayan yanılmaz bir aracı olarak araya girmez.

Öğretmen, öğrencinin kendisinin bulmak zorunda olduğu anlama ulaşabilmesi için izlenecek yolları işaret etmekle yükümlüdür. (…) Öğretmenin rolü, okuyucu/metin ilişkisini kolaylaştırmaktır" (Albert-Souchon, 2000, 52-53).

Öğretmen, öğrencinin zorlanabileceği bir metnin niteliği hakkında, metindeki ana izlek ve olay örgüsü hakkında kısa açıklamalar yapabilir. Böylece öğrencinin metne girişini kolaylaştırabilir. Bu noktada metin seçimi büyük önem kazanır. Hangi öğrenciye hangi metin verilmeli? sorusunun yanıtını öğretmen önceden vermeli, kendi deneyimlerine dayanarak vereceği metni saptayabilmelidir.

Günümüz pedagojisi, "hem bilgi ve değerleri, kültürel kalıtı aktarmayı amaçlayan hem de öğrencide kişisel inisiyatifi, otonomiyi ve eleştiri ruhunu geliştiren bir eğitim etkinliğini aynı süreçte birleştiren bir diyalektiği önerir. Bu, öğrenciyi, hem kendi gizil gücünü geliştirmede hem kendi geleceğini üstlenmede sorumlu kılacaktır" (Landry, 2002, 3). Öğretmen açısından asıl olan, öğrencinin kendine has yeteneklerini, gizil gücünü keşfetmesine yardımcı olmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek, öğrencilerin yeteneklerini gözlemek için öğretmen:

- Sınıf içinde her öğrenciye değişik yazınsal metinler verebilir.

- Öğrenciye, metni kendisinin seçmesini söyleyebilir.

- Bunun tersi bir çalışma olarak, ayrı bir metni her öğrencinin kendisinin yorumlamasını isteyebilir.

Yine öğretmen tarafından:

- Sınıf, okuma gruplarına bölünerek aynı metin üzerinde çalıştırılabilir. Bir dönemlik bir okuma stratejisi belirlenebilir.

- Metnin somut görünümü, kapak, başlık, ad, epigrafların yorumlanması istenebilir. *Mai ve Siyah*'ın, *Kırmızı ve Siyah*'ın, *Devlet Ana*'nın, *Fatih/Harbiye*'nin, *Sodom ve Gomore*'nin, kapak resimlerinin neler düşündürdüğü metne giriş olarak sorgulattırılabilir. Okuma sonucunda başlangıç yorumları yeniden gözden geçirilebilir.

- Kimi metinler düz, kimi metinler direngen metinlerdir, kolay anlaşılmazlar, anlamı doğrudan açığa vurmazlar. Anlatı izlencesinin anlaşılmasında, anlatıdaki kişiler arasındaki ilişkilerde; bir mizah, kara mizah ya da kişileştirmeleri anlamlandırmada zorluklar varsa, öğretmen tarafından yapılacak açıklamalarla bu zorluklar ortadan kaldırılabilir.(*****)

- Metnin türü ile, anlatı tekniği ile ilgili açılamalarla metnin anlaşılması kolaylaştırılabilir, okuyucunun beklenti ufku ile metin örtüştürülebilir.

- Tek bir yazarın farklı metinlerinde ya da ayrı ayrı yazarların metinlerinde olası metinlerarası ilişkilerden söz edilerek okumaya girişte bir motivasyon sağlanabilir.

Metne böyle bir girişten sonra, metinde söyleneni anlamak için metin merkezli bir okuma yararlı olacaktır. Metnin çözümlemesinde gösterge bilimsel çözümleme yönteminin sunduğu olanaklardan yararlanılabilir. Metnin ne söylediği, metne yaslanarak açıklandıktan sonra metnin düşündürdükleri üzerinde tartışma açılabilir, alımlama estetiğinin öne çıkardığı okur merkezli bir okuma önerilebilir.

Okumak sadece ABC'yi bilmek, yazılı olanı anlamak değildir. Okumak, aynı zamanda yorum yapabilmektir. Öğrencinin yorum yapabilme becerisi kazanması, anladıklarını açıklayabilmesi, yeni durumlara uygulayabilmesi gerekir. Yorumlama ve eleştiri yapma becerisi kazanmış bir öğrenci, milâttan önce yazılmış bir Sokrat metnini ya da yaşadığı dönemden üç yüz, dört yüz yıl önce yazılmış Osmanlı dönemine ait bir Fuzûlî metnini, Ziya Paşa metnini gününe çekebilir, yorumlayabilir. Tersi durumda başkalarının söylediğini yineler. Başkaları yazınsal bir metne 'güzel' demişse, o da 'güzel' der; ama bu 'güzellik'in nedenini açıklayamaz. Bütün bunlar için, kabul etmek gerekir ki sözdizimsel, sözlüksel, kültürel, tarihsel, siyasal, aktüel bir birikim de gerekir. Bu birikim de her okuyucu/öğrenciye göre, öğretmene göre değişir. Bu birikime göre metinden entelektüel bir haz alınacaktır. Bu hazzı alabilen, duyabilen okuyucu da bilinçli bir edebiyat okuyucusudur; edebiyatı ne hor görür, küçümser ne de kutsallaştırır. Metindeki anlamı sezer ve yorumlar. Üzülerek belirtelim ki günümüzde yazınsal ürün okurundan çok, "görsel okur"lar vardır. Görür, izler, izlediği üzerinde de çok fazla yorum yapmaz, izledikleri ile yetinir, izlediklerine göre yönlenir.

Sonuç

Sanat dikey düzlemde (paradigmatik) gerçekleştirilen bir yaratıcılıktır, bir farklılıktır. Bu da güncel, herkesin söylediğinden, yaptığından farklı bir çalışmayı, seçebilmeyi, güncel olanı ayıklayabilmeyi, bütün bunlar da kültürel bir birikimi, bir arka planı görebilmeyi gerektirir.

Edebiyat, malzemesi dil olan bir sanat dalı ise, her sanat dalının bir kuramsal yanı bir de uygulama yanı vardır. Her kültürün, her uygarlığın, her sanat dalının kuramsal bir arka planı vardır; bu kuramsal boyutun hemen yanı başında da uygulamaları vardır. Gotik mimârî, Osmanlı mimârîsi, barok mimârî, Türk müziği, Batı müziği, edebiyatta pozitivizm denip geçilemez; hatta diyebiliriz ki her uygarlıkta bir doğum, bir ölüm kültürü vardır ve buna göre de bir yaşam kültürü oluşur. Bu arka plana, bu kuramsal yaklaşımlara göre bir sanat oluşur. İşte her sanat dalında olduğu gibi, edebiyatın da bir kuramsal bir de uygulama yanı vardır.

Edebiyat eğitiminin bir sanat eğitimi olarak düşünülmesi, bütün uzmanlarca kabul gören bir görüştür. Sanat eğitiminde hissetme ve algılama, sezgisel bir yetenek, eleştirel bir bakış, yorumlama gücü/anlamlandırma becerisi, edinilmesi gereken ilk becerilerdir. Bu nedenle Edebiyat eğitiminde, edebiyatın kuramsal yanına, yazınsal kuramlara bugünkünden daha fazla yer verilmeli, öğretmenler yazınsal kuramlardan haberdar olmalıdır. Yüksek donanımlı, deneyimli, ideolojik ön yargılardan arınmış, "doğru" ve "güzel" olanı arayan, mesleğini seven öğretmen, uygun ve özgür bir ortam edebiyat eğitiminin öncelikli şartlarıdır.

Batı'da anlatıbilim, gösterge bilim, alımlama estetiği vd. doğrudan anlamlandırmaya yönelik kuramlar ve yöntemlerle ilgili bağımsız kürsüler oluşturuldu. "Son 20 yıl, başta

anlatıbilim (narratologie), şiirbilim (poétique) ve gösterge bilim (sémiotique) aracılığıyla anlatı incelemelerinde gelişmeler kaydetti. Dikkate değer çalışmalar, anlatı metinlerine yaklaşımlarda bir canlılık meydana getirdi"(Goldenstein, 1990, 100). Bu canlılık, edebiyatın, sadece 'hikâye' anlatmadığını, kurgusal bir olay örgüsünden ibaret olmadığını, düşünsel bir boyutunun da olduğunu, bireyleri ve toplumları biçimlendirdiğini gözler önüne serdi. Halit Ziya Uşaklıgil'in, edebiyatın toplumsal yönünü, etkisini vurgulayan "Evet hiç şüphe yok! Hayat romanları değil, romanlar hayatı yapıyor" (Andı, 1999, 11) sözü gözden kaçırılmamalıdır. Edebiyatın toplum üzerindeki sessiz ve derinden etkisini, önce sanatçıların, edebiyatçıların, edebiyat eğitimcilerinin görmesi ve anlaması gerekir.

Doğal olarak sonuçta, salt gösterge bilim'e ve alımlama estetiği'ne yaslanarak bir edebiyat eğitimi, yazınsal metin çözümlemesi yapmak gerekir demek istemiyoruz. Her tür yöntemden yararlanılabilir. Yazınsal kuram ve yöntemlerden habersiz olarak yazınsal metne yaklaşım, edebiyat eğitimini dil bilgisi öğretimine, sözcük ve cümle çözümlemesine dönüştürmektedir. Gösterge bilimin önerdiği, örneklerini verdiği, metnin *yüzeysel düzey*inde ve *derin düzey*inde yaptığı çözümlemeler metnin anlaşılmasında yararlı olacak, yazar-egemen bir yaklaşım yerine metni, söylemi öne çıkaracak, öznel gevezelikleri, ön yargıları önleyecek, metindeki yazınsal olanın görülmesine katkıda bulunacaktır. Alımlama Estetiği de öğrencinin yorumlama yeteneğini, eleştiri gücünü geliştirebilecek, okumayı alışkanlığa dönüştürmede yararlı olacaktır.

Okumak, hem kendimizden hem kendi dışımızdaki olay ve olgulardan haberdar olmak demektir. Ne var ki yaşam sadece haberdar olmaktan ibaret değildir; insan haberdar olur, ama mutsuz olabilir; haberdar olmak, bir mutsuzluğu da beraberinde getirebilir. Alınan haberi önce anlamak, sonra yorumlamak, daha sonra eleştirmek gerekir. Bunun sonucu olarak da sevgilerimiz, nefretlerimiz, kabullerimiz, redlerimiz oluşacaktır. Başka bir deyişle okumak düşünmektir. Edebiyatın temel işlevlerinden birisi –belki de en önemlisi- *hissettirmek* ve *düşündürmek*tir. Bunun için de okumanın alışkanlık hâline dönüşmesi gerekir.

Kaynakça

ALBERT, Marie-Claude, SOUCHON Marc (2000), **Les Textes Littéraire en Classe de Langue**, Hachette, Paris.

ANDI, Fatih (1999), **Roman ve Hayat**, Kitabevi, İstanbul.

AUGÉ, Claude-LAROUSSE,Pierre, (1972), **Petit Larousse Illustré**, Librairie Larousse, Paris.

AUGER, Maris Thérèse-BOUCHARLAT, Christiane (2001), **Elèves Difficiles, Profs en Difficulté**, (Pédagogie/Formation), Erasme, Lyon.

BARTHES, Roland (1998), **Roland Barthes (Yaşantı)**, YKY, İstanbul.

BARTHES, Roland (1989), **Yazının Sıfır Derecesi**, (Le Degré Zéro de L'Ecriture, çev. T.Yücel), Metis Yay. İstanbul.

BARTHES, Roland (1964), "Ecrivains et Ecrivants", **Essais Critiques** içinde, Seuil, Paris.

BARTHES, Roland (1993) "Yazarın Ölümü", **Edebiyat-Eleştiri** (Yazarlık Kurumu Özel Sayısı, Çev.H.Çetinkaya), Güz, Sayı: 4, Ankara.

BENAMOU, Michel (1971), **Pour une Pédagogie du Texte Littéraire**, Hachette et Larousse, Paris.

DUCROT, Oswald- TODOROV, Tzvetan (1972), **Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage**, Seuil, Paris.

GALISSON, Robert (1980), **D'Hier Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangère**, CLE International, Paris.

GENÇ, İlhan (2004), "Alımlama Estetiği ve Edebiyat Öğretimi", **Tebliğler**, Sos.Bil.Eğt.Kongresi, MEB-Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğt.Fak. (15-17 Mayıs 2003 İzmir), Ankara.

GOLDENSTEIN, Jean Pierre (1990), **Entrées en Littérature**, Hachette, Paris.

GÜLMEZ, Gülnihal (Şanal) (1989), **Introduction à la Didactique du FLE (Un Point de Vue Méthodologique)**, Anadolu Üniv. Yay. No:222, Eğt.Fak.Yay, No.9, Eskişehir.

KOMİSYON, (MEB), (1929), **Orta Mektep ve LiselerdeTürkçe Müfredat Programı**, Yeni Gün.

LAGARDE, A- MICHARD, M (1970), **Les Grands Auteurs Français du Programme, XX^{ième} Siècle**, Bordas Paris, 1970 içinde R.BARTHES, "Sur Racine".

MORAN, Berna (1999), **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, İletişim Yay. İstanbul.

REBOUL, Olivier (1999), **Qu'est-ce qu'Apprendre**, Presses Univ. de France (PUF), Paris.

SARTRE, Jean Paul (1982) **Edebiyat Nedir?** (Qu'est-ce que la Littérature?, çev. B.Onaran, 2.Baskı), Payel Yay. İstanbul.

TANPINAR, Ahmet Hamdi (2001), **19.Asır Türk Edebiyatı**, (9.Baskı), Çağlayan Kitabevi, İstanbul.

TUNALI, İsmail (1989), **Estetik**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ÜLGENER, Sabri Fahri (1983), **İktisâdî Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası**, Der Yay. İstanbul.

VARDAR, Berke (1982), **Dil Bilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, TDK Yay. Ankara.

http://ogm.meb.gov.tr, "*Türkçe Program* Geliştirme", Emin KARİP, 17.10.2005.

http://ogm.meb.gov.tr, "*Türkçe Program Geliştirme*", Cahit KAVCAR, 17.10.2005.

http://www.acelf.ca/c/revuehtml 05.05.2005, "*La Pédagogie Actualisante: Un Projet Educatif*", LANDRY, Rodrigue-FERRER, Catalina- VIENNEAU, Raymond, Revue Education et Francophonie, (2002), Volume XXX, Nu:2, Automne, Kanada.

http://www.acelf.ca/c/revuehtml, LANDRY, Rodrigue (2002), "*L'Unicité de L'Apprenant et la Pédagogie Actualisante*", Revue Education et Francophonie, (2002), Volume: XXX, Nu:2, Automne, Kanada.

LITERATURETEACHING, ACQUISITION OF

AN AESTHETİC TASTE, TRANSFORMINGREADING

INTOHABIT ANDLITERARYTHEORIES

Hilmi UÇAN*

Abstract

It has almost been an axiom to benefit from literary texts in the acquisition of both a language and in deriving a pleasure from the use of that language. However, literary texts cannot be regarded as mere instruments to learning a language or practicing its grammar. In communication through literature, the message of a literary text has an introvert character. Between literary texts/literature theories and language/literature training, there is a constant relation. Different language teaching methods are supposed to help language learning while theories related to literary, linguistics and semiotics should ease literature training. It is assumed that language

or grammar teaching or is the first step to literature training. Staying unaware of the basic literature theories renders the literature training to mere language learning aid or to vocabulary enhancement. Literature training takes place on a different level from literacy or language teaching.

We cannot comfortably claim that literature training goes beyond the study on words in texts. In current approach to this aim is to give much of the emphasis on the 'knowledge' part of the Literary texts and theories' courses and the second part of the course title is often neglected. The content of the classes is limited to literary rules, periods and styles. In the end, Literature training in practice turns into the 'history of literature' in which some historical background are presented and some definitions are memorized. However, this course exists in order to prove its contribution to understanding to the text. The goal is to render it a healthy sense of understanding.

In this article, it is aimed to describe basic qualities of the text, and approaches to analyze it and within the context of formal literature training, will be emphasized applying literature theories while presenting literature training at schools.

Key Words: Literature education, semiotics, reception aesthetics

* Yard.Doç.Dr.; Afyon Kocatepe Üniv. Eğitim Fak. Türkçe Eğt. Böl.

** Kâfir dilân-ı hırs feramûş idüp Hakkı

Şimdi sanem misal perestiş guruşadır (Nabi)

*** Yaşar Kemal'in Demirciler Çarşısı Cinayeti adlı romanında Kambur Tellal, cirminden beklenmeyen kahramanca bir iş yapar: Zulmün simgesi Kurtboğa'ya karşı çıkar, meydan okur. Okuyucu, sevdiği Kambur Tellal ve öldürülen Demirci Ahmet'in yüceltilmesini beklerken, Akyollu'nun ağabeyi Murtaza Bey'i öldüren, Derviş Bey'in tutması, tetikçisi olan, bunun dışında yaptığı güzel bir eylem olmayan Kürt Mahmut yüceltilir; "kanlı canlı bir onur yontusu" olarak betimlenir. Romanda, Kürt Mahmut'a iyi eylemler yaptırıp "onur yontusu" denilebilirdi. Bu, ideolojinin baskın gelmesi sonucu yapılan bir kurgu hatasıdır. Bu romanın çözümlemesi için bkz. H.UÇAN, **Edebiyat Bilimi ve Eleştiri**, Hece Yay. Ankara, 2003, s.171-183.

**** Bir *ideal okuyucu* profili çıkarılırken '*Ses ve Öfke* adlı roman, orta öğretim on birinci sınıftaki öğrenci tarafından okunmuş olmalı' denilebilir. Ne var ki *gerçek okuyucu* kitlesinin bir profili göz önünde bulundurulursa, bırakın *Ses ve Öfke*'yi, Adalet Ağaoğlu'nun, sözgelimi *Bir Düğün Gecesi* adlı romanının veya Peyami Safa'nın *Yalnızız* adlı romanının üniversite öğrencileri tarafından bile okumada zorlanıldığını sınıf içi deneyimlerimizden biliyoruz.

(*****)Mustafa Kutlu'nun *Bu Böyledir* adlı öyküsünü, Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar*' ını ya da Adalet Ağaoğlu'nun *Bir Düğün Gecesi*' ni ilk okumada öğrenci zorlanabilir. Zorluklar, olay örgüsü, kişiler hakkında yapılacak bazı açıklamalarla kaldırılınca öğrencinin bu öykü ve romanları sevdiğini sınıf içinde gözlemledik.

CUMHURİYETİN İLÂNINDAN GÜNÜMÜZE TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN ORTA ÖĞRETİMDEKİ TARİHÎ GELİŞİMİ

Halit DURSUNOĞLU*

Özet

Cumhuriyet dönemiyle birlikte Türkçe ve edebiyat öğretiminde bir milât başlamıştır. Bunun öncüsü de hiç şüphesiz Türkçenin ve Türklüğün en büyük sevdalısı Atatürk olmuştur. 1928'de yeni Türk alfabesinin kabulüyle birlikte bütün öğretim alanlarında olduğu gibi Türkçe ve edebiyat öğretiminde de önemli adımlar atılmış; zaman zaman yapılan atılımlar yeterli görülmeyerek daha etkili adımlar atılmıştır. Ancak bu olumlu gelişmelerin yanı sıra, bazı dönemlerde Türkçe ve edebiyat öğretimi çeşitli sebeplerle ihmal edilmiştir. Bu yazıda Cumhuriyet'in ilânından bugüne Türkçe ve edebiyat öğretiminin tarihî seyri anlatılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi, Türkçe öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı, orta öğretim, lise

Giriş

Ülkemizde eğitimle ilgili yeni düzenlemeler yapıldığı dönemlerde ya da öğretim programları ile ilgili düzenleme çalışmalarında en önemli konulardan biri de Türk Dili ve Edebiyatının öğretimi olmuştur. Öyle ki bu durum, zaman zaman ülkenin gündemini bile belirler olmuştur. Bir topluluğu millet yapan en önemli özelliklerin başında gelen dil ve edebiyatın öğretimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli konularından biri olmuştur. Bu sorunun giderilmesine yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır.

Cumhuriyet öncesi dönemde, o dönemlerin şartlarını bu zamanda değerlendirmek çok doğru olmasa da, çok sistemli bir şekilde ya da gerektiği şekilde yapılamayan, ihmal edilen Türkçe ve edebiyat öğretimi, milliyet esasına dayalı olarak kurulan yeni Türk devleti ile birlikte çok önem kazanmış ve buna uygun adımlar hızla atılmaya başlamıştır.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin Cumhuriyet dönemindeki seyri; öğretim programları, eğitim tarihi kaynakları ve Millî Eğitim Bakanlığının konu ile ilgili olarak yaptığı çalışmalar ile

konu üzerine araştırma yapan değerli araştırmacılarımızın ve yazarlarımızın verdiği bilgiler doğrultusunda aşağıdaki gibi sunulmuştur:

Atatürk Döneminde Türkçe ve Edebiyat Öğretimi

Cumhuriyet öncesi eğitim sistemindeki aksaklıkları ve eksiklikleri çok iyi müşahede eden Atatürk, eski eğitim sisteminin yerine yeni bir eğitim sisteminin icraya konulmasını istemiştir. Atatürk'e göre, Türk milletini çağdaş dünyanın gerisinde bırakan sebep, geleneksel eğitim sistemiydi. 16 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan *"I. Maârif Kongresi"*nin açılış konuşmasında eski eğitim sistemini şu şekilde değerlendirmiştir:

> *"Asırların mahmûl olduğu derin bir ihmâl-i idârinin bünye-i devlette vücûda getirdiği yaraları tedaviye masruf olacak himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda ibzal etmemiz lâzımdır... Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsâf-ı fıtrîyemizle hiç de münâsebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garbtan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenâsip bir kültür kasdediyorum: Çünkü millî dehâmızın inkişâf-ı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Laâlettâyin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Haraset-i fikriye zeminle mütenâsiptir. O zemin, milletin seciyesidir" (Atatürk, 1952, 16-18)*.

Atatürk'ün bu konudaki diğer değerlendirmeleri de esas alındığında, geleneksel eğitime yaptığı eleştiriler, başlıca üç maddede özetlenebilir (Aytaç, 1984, 13):

1. Geleneksel eğitim, hem kuruluş sistemi hem de özü yönünden millî değildir. Bu eğitim millî dil, millî tarih, millî sanat yani topyekûn millî kültürün gelişmesine uygun değildir. Bu ise, millî benlik duygusunun zayıflamasına yol açmıştır.

2. Geleneksel eğitim, çağın gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır.

3. Geleneksel eğitim, çağdaş eğitim ve öğretim yöntemlerini değil; geleneksel, ezberci yöntemleri esas almaktadır. Bu da bireylerin üreticiliğini ve verimli olmalarını engellemektedir.

Atatürk, yeni eğitim sistemini ve bu eğitim sisteminin çerçevesini 27.10.1922'de Bursa'da öğretmenlere hitâben yapmış olduğu konuşmada ana hatlarıyla da şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Bu günün evlâtlarını yetiştiriniz. Onları memlekete, millete nâfi uzuvlar yapınız. Bir milletin mâruz-ı felâket olması demek, o milletin hasta, mariz olması demektir... Binaenaleyh halâs, heyet-i içtimâiyedeki marazı teşrih ve tedâvi etmekle elde edilir. Marazın tedavisi ilmî ve fennî bir tarzda olursa şifa-bahş olur. Yoksa bilâkis maraz müzmin olur ve gayri kabili tedavi bir hâle gelir... Fikirler, mânâsız, mantıksız safsatalarla mâli olursa, o fikirler marizdir. Kezâlik hayat-ı içtimâiye akıl ve*

mantıktan âri, bîfâide ve muzir birtakım akaideler ve an'anelerle meşbû olursa müflûç olur... Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuskâr mütehassıs ve birer âlim olmaları lâzımdır. Bunu temin eden mekteptir" (Atatürk, 1952, 42-46).

Atatürk'ün çerçevesini çizdiği yeni eğitim modelinin en önemli özelliği, her şeyden önce millî bir nitelik taşımasıdır. Bu nitelik de ancak ana dili ile yani Türkçe ile sağlanabilir. Atatürk, yaptığı eğitim reformuyla her şeyden önce Türkçenin haysiyetini korumuştur. Türkçenin haysiyetinin korunması ise büyük Türk milletinin haysiyetinin korunması demektir.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı *"Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu"* ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir.

1923 yılında Ankara'da toplanan *"I. Heyet-i İlmiye"*de millî eğitimin meseleleri içinde özellikle dil ve edebiyat konuları önemli yer tutmuştur. Toplantının gündeminde *"Millî Kamus ve Sarf"* ile *"Millî Lisan ve Edebiyat"* konuları da vardı. Okuma-yazma öğreniminin bütün ülkeye yayılması, çağdaş uygarlığın bir gereği olarak görülüyordu. Yine bu toplantıda sultanîlerin adının *"lise"* olarak değiştirilmesi kararlaştırılmıştır (Göğüş, 1978, 44; Karakuş, 2002, 173).

1924 yılında toplanan *"II. Heyet-i İlmîye"* öğrenim kurumlarının adlarını değiştirmiş ve sürelerini yeniden düzenlemiştir. İbtidaiyelere *"ilkmektep"* adı verilmiş, 6 yıl olan süreleri 5 yıla indirilmiş; orta öğretim, 3'er yıllık iki devreli olarak belirlenmiş, birinci devresine *"ortamektep"*, ikinci devresine ise *"lise"* denilmesine karar verilmiştir. Lise 3. sınıfta fen ve edebiyat olarak şube ayırımına gidilmiştir (Göğüş, 1978, 44; Karakuş, 2002, 170-171).

1924 yılında İstanbul'da toplanan *"Elifba Kongresi"*nde, Nüzhet Sabit'in *"Kelime Usulü ile Elifba"* adlı kitabında okuma-yazma konusuna önerdiği *"kelimeden başlayan çözümleme"* yöntemi tartışılarak kabul edilmiştir. Bu yöntem aynı yıl çıkan ilkokul programı ile okullarda uygulanmaya başlamıştır.

Orta öğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program, 1924 yılında Vasıf ÇINAR'ın Millî Eğitim Bakanlığı döneminde toplanan bu *"II. Heyet-i İlmîye"* toplantısında hazırlanmıştır. Bu programın ilkeleri *"Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Lâyihası"* adlı küçük bir kitapçıkta yayımlanmıştır. Kitapçığın *"Türkçe"* bölümü Mehmed Fuad (Köprülü), Ali Canip (Yöntem) ve Süleyman Şevket (Tanlı) tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde ortaokul, lise ve öğretmen okullarında Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hususuna dair açıklamalar yapılmış, ilkeler tespit edilmiştir. Bu kitapçıkta verilen açıklamalar dil ve edebiyat derslerinin ilk müfredat programı olarak kabul edilebilir (Göğüş, 1978, 45; Karakuş, 2002, 173).

1924 yılında hazırlanıp uygulamaya konulan müfredat programında lise birinci sınıfta edebî bilgiler (şekil ve tür bilgisi) esas alınmış, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise edebiyat tarihine ağırlık verilmiştir. Lise 2. sınıfta başlangıçtan X. yüzyıla kadar olan Türk edebiyatı, Lise 3'te ise Divan ve Tanzimat edebiyatlarının okutulacağı belirtilmiştir. Birinci sınıflarda verilen şekil ve tür bilgisinin, ikinci ve üçüncü sınıflarda ağırlık verilecek olan edebiyat tarihine zemin oluşturması

amaçlanmıştır. Bu programda, öğrencilerin Batı edebiyatı ile tanışmasına da zemin hazırlanmış; ayrıca ilmî konuların araştırılıp incelenmesi için ön çalışmalar da yapılmıştır. Lise son sınıflarda edebiyat şubelerinde metin çalışmaları için ayrı ders saati tanzim edilmiştir. (Göğüş, 1978, 45; Karakuş, 2002, 173).

Bu programda ortaokulların ders programlarında Arapça ve Farsça derslerinin yer almaması da önemli bir yeniliktir (Yücel, 1938, 172).

1924 yılında hazırlanan bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. 1976'da, bir ara programda köklü bir değişiklik yapılmış; fakat bir yıl sonra bu da değiştirilerek tekrar 1957 programına dönülmüştür. Nihayet *"Ders Geçme ve Kredili Sistem"*e göre uygulanan 1991 yılı program uygulamaya konulmuş ve bu program bugüne kadar uygulana gelmiştir. 1995-1996 öğretim yılı başında tekrar *"Sınıf Geçme Sistemi"*ne dönülmüş; ancak, bu sistem ile ilgili program henüz hazırlanmadan yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

Üç yıl yürürlükte kalan 1924 programı, özellikle lise bölümü, Cumhuriyet öncesi dönemden çok farklı olmadığı ve birtakım eksiklikleri ihtiva ettiği düşüncesiyle Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin raporları ve edebiyat öğretmenlerinin teklifleri neticesinde değiştirilerek **1927** Müfredat Programı hazırlanmıştır (Yücel, 1938, 171; Göğüş, 1978, 45; Karakuş, 2002, 174).

"Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl" başlıklı bir yazıyla 1924 programının değiştirilme sebepleri açıklanmıştır. Mevcut 1924 programında, lise birinci sınıfta yazılı anlatım çalışmalarına yer verilmediği, bu sınıfta sadece okumaya dayalı edebiyat bilgilerinin bulunduğu belirtilmiş; *"Edebiyat"* dersinin iki saatinin okumaya, bir saatinin yazma çalışmalarına ayrılması istenilmiş, lise ikinci sınıfta *"Edebiyat Tarihi"* derslerinde, açıklamalı okuma ve yazılı anlatım çalışmalarına birer saat ayrılmasına ve aynı çalışmalara lise üçüncü sınıflarda da devam edilmesine temas edilmiştir. Bu açıklamalardan anlaşılıyor ki, daha önce ağırlıkta olan *"Edebiyat Tarihi"*nin ders saati ve konuları azaltılmıştır. Şu da bir gerçektir ki, bu dönemde ders kitabı olabilecek nitelikte eser bulunmamakta, yalnız edebiyat tarihi özelliği taşıyan eserler öğrencilerin elleri altında bulunmaktadır. Bu dönemde okuma dersi için kitapların henüz hazırlanmadığı bir gerçektir. Bu sebeplerden dolayı da program tam uygulanamamıştır. Bu tarihten sonra ders konularının ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir (Yücel, 1938, 193; Karakuş, 2002, 174).

1924 Müfredat Programında Edebiyat dersi ağırlıklı olarak okumaya dayalı idi. Lise sınıflarında bir yazılı anlatım dersinin olmaması büyük eksiklikti. Bundan ötürü, Lise 1'de mevcut üç saatten ikisinin edebî bilgilere ve birinin kompozisyona; diğer iki sınıfta ise, *"Edebiyat Tarihi"* ve *"Okuma"*nın yanı sıra yine 1 saatin *"Tahrir (Kompozisyon)"* dersine ayrılması uygun görülmüştür. 1927 Müfredat Programında okumanın yanında tahrir (kompozisyon) çalışmalarına da yer verilmesi önemli bir gelişme olmuştur (Yücel, 1938, 193; Karakuş, 2002, 175).

1927 Müfredat Programıyla, öğrencilerin okuduğu eserleri inceleyebilmeleri için çeşitli çalışmalara yönlendirilmeleri; duygu, düşünce ve hayallerini rahatça yazılı ve sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanmaları, kendi eserlerimizi Batı edebiyatı numuneleriyle karşılaştırarak kültürel zenginliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlar, 1924 programına göre yenilik olarak kabul edilebilir (Karakuş, 2002, 174) .

1924 ve 1927 Müfredat programlarına göre *"Türkçe ve Edebiyat"* dersinin haftalık ders saati dağılımı şöyledir:

Çizelge 1: 1924-1927 yılları arasında liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili ders saatleri

Her iki öğretim programı, Türkçe ve edebiyat öğretimi adına çok önemli gelişmeler olsa da gerek içerikleri, gerekse kaynakları bakımından beklentilere cevap verememiştir. Burada unutulmaması gereken bir husus var ki, o da edebiyat öğretiminin edebiyat tarihi ile yapılması ve öğretim programları ile ders kitaplarının da edebiyat tarihi esas alınarak hazırlanmış olmalarıdır.

1928 yılında kurulan *"Dil Heyeti"*, dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir *"İmlâ Lugati"* çıkarmıştır.

Harf İnkılâbından sonra, yeni harflerin kabulüyle eğitim kurumlarında bu alfabenin öğretilmesi mecburiyeti getirilmiştir. Maarif Vekâleti, 18.6.1929/74; 30.7.1929/94; 19.9.1929/112; 14.11.1929/ 143 tarih ve sayılı kararlar üzerine yeni alfabenin öğretimi hususunda değişik emirler çıkartmıştır: İlk emir, sadece Türkçe derslerinin yeni harflerle yapılacağı hususunda; ikinci emir, birinci ve ikinci sınıflarda bütün derslerin yeni harflerle yapılacağı, diğer sınıflar için haftada 12 ders saatinin yeterli olacağı hususunda; üçüncü ve son emir ise, bütün derslerin yeni harflerle yapılacağı hususundadır (Karakuş, 2002, 176; Göğüş, 1978, 147; Korkmaz, 1992, 68-69; Şimşir, 1992, 204-230; Unat, 1953, 721-734).

1928 yılında Arap kökenli Türk alfabesinin bırakılıp Lâtin kökenli Türk alfabesine geçilmesi, milletimizin hayatında ve Türk dili ve edebiyatı tarihinde tam anlamıyla bir milât olmuştur. Türkiye Cumhuriyetinin 75., Dil İnkılâbının 66., Harf İnkılâbının da 70. yıl dönümü dolayısıyla Zeynep Korkmaz yaptığı konuşmada bu inkılâbı şöyle değerlendirmiştir:

> *Harf inkılâbı, niteliği bakımından basit bir yazı değişiminden ibaret değildir. Bu inkılâbın sosyal yaşamımızda, dil ve kültür tarihimizde önemli bir yeri vardır.*
>
> *Bilindiği üzere Atatürk inkılâplarının dayandığı temel ilke, Türkiye Cumhuriyetini siyasî yapısı bakımından olduğu gibi, sosyal yapısını şekillendiren kültür değerleri bakımından da çağdaş bir devlet hâline getirmekti. Dolayısıyla harf*

inkılâbı da millî değerlere bağlı bir çağdaşlaşmanın ifadesidir. Ayrıca, sosyal ve kültürel alandaki öteki yeniliklere de temel oluşturan bir özellik taşımaktadır. Türk toplumunun kendi diline, kendi tarihine sahip çıkabilmesi, eğitim birliğine ve millî bir eğitim sistemine kavuşabilmesi, okuyup yazma öğrenmenin kolaylaştırılması ve kültür alanındaki gelişmelerde gerekli hamlelerin yapılabilmesi, her şeyden önce Türk ulusunun kendi dilinin özelliklerine uygun, kolay öğrenilir bir alfabe sistemine sahip olması ile gerçekleştirilebilirdi.

Bu inkılâpla birlikte ders kitaplarının da yeni harflerle basımı söz konusu olmuştur. Maarif Vekâletinin yanı sıra özel matbaalara da ders kitabı basma izni verilmiştir. Yeni harflerle ders kitabı basılacağı, geciken dersler için öğretmenlerin not tutturacağı açıklanmıştır. Harf İnkılâbı ile birlikte, bu tarihe kadar Arap kökenli Türk alfabesi ile basılmış kitaplarla yapılan dil ve edebiyat eğitim ve öğretimine son verilmiş, orta dereceli okullarda okutulan Arapça ve Farsça dersleri uygulamadan kaldırılmıştır. Lâtin kökenli Türk alfabesiyle hazırlanan Ali Canip Yöntem'in *"Edebiyat"* adlı edebiyat tarihi kitabıyla dil ve edebiyat öğretimi yapılmaya başlanmıştır.

Yeni Türk alfabesinin kolay öğrenilmesi ve öğretilmesiyle okuma ve yazma konusundaki güçlükler giderilmiş; bu sayede, belirlenen ders programları düzenli bir şekilde uygulanabilmiştir.

Daha önceki öğretim programlarında çok az bir değişiklik yapılarak 1929-1930 öğretim yılında uygulanmak üzere **1929** yılında Türkçe ve edebiyat öğretimi için yeni bir öğretim programı düzenlenmiştir.

İhsan Sungu, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel ve Reşat Nuri Güntekin'in hazırladıkları bu programın başına bir değiştirme gerekçesi eklenmiştir (Göğüş, 1978, 47).

Programın başında ortaokul ve lise sınıflarındaki ana dili eğitiminin bir bütün sayılması gerektiği, bu eğitimi *"dil"* ve *"edebiyat"* diye ayırmanın doğru olmadığı gerekçesiyle ana dili eğitiminin ortaokuldan lise öğreniminin sonuna kadar *"Türkçe"* adı altında verilmesi kararlaştırılmıştır. *"Hangi sınıf ve hangi şekilde olursa olsun, nihayet seviye derecesini teminden başka bir şey olmayan basitten karmaşığa gidiş dışında, lisenin son sınıfındaki edebiyat dersi ile ortaokulun ilk sınıfındaki Türkçe dersi mahiyet bakımından aynı şeydir. Hepsi ana dilidir ve hepsi güzel Türkçenin güzel eserlerini ve genellikle güzel eserlerin Türkçesini öğrenciye tanıtmak; böylece onlara edebî ve fikrî bir kültür vermektir."* (Yücel, 1938, 96) hükmü doğrultusunda hareket edilmiş ve müfredat programı da *"Türkçe Müfredat Programı"* olarak yayımlanmıştır. Bu programa göre Türkçe dersi, *"Tahrir"*, *"Kıraat"*, *"Gramer"*, *"Edebî Tetkikler"* ve *"Edebiyat Tarihi"* şeklinde düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle beraber Divan edebiyatı konuları azaltılmış, Batı edebiyatı konularının tanıtılması amacına yer verilmiştir (Karakuş, 2002, 176-177; Göğüş, 1978, 47).

1929 Müfredat Programı, daha önce uygulamaya konulmuş olan programlardan yöntem bakımından çok büyük farklılık arz eden bir yapıya sahiptir. Türkçe öğretiminin ilke ve esasları ile amaçları (kültürel, toplumsal, ulusal, ahlâkî amaçlar) ilk defa bu programla belirlenmiştir. Bu amaç ve ilkeler, ana dili eğitim ve öğretimi açısından çok önemli bir gelişmedir. Programda düşünme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesi ile

Türkçenin öğretimi için yapılacak çalışmalar hakkında birtakım bilgiler verilmiştir (Karakuş, 2002, 177; Göğüş, 1978, 47).

Bu programda okumaya önem verilmiş, öğrencinin okumaya özendirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması için açıklamalar yapılmış; okunan eserlerle ilgili yazıların yazılması, özetler çıkartılması teklif edilmiştir. Programda Divan edebiyatına daha az yer verilmiş; fakat geçmişle düşünce ve duygu bağını kesmemek için lise 2. sınıfta okutulmak üzere bir saatlik zaman ayrılmıştır. Çağdaş dünyayı daha iyi tanımak ve yorumlamak için Batı edebiyatı ürünlerinin okutulmasının bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır (Karakuş, 2002, 177; Göğüş, 1978, 47-48).

1929 Müfredat Programına göre *"Türkçe"* dersinin haftalık ders saati dağılımı şöyledir:

Çizelge 2: 1929 müfredat programına göre Türkçe dersinin haftalık ders saati dağılımı

1929 Müfredat Programının en belirgin özellikleri ortaokul Türkçe ve lise Edebiyat programlarının temelde aynı olduğu düşüncesiyle bir bütün olarak ele alınıp *"Türkçe"* ve *"Edebiyat"* gibi iki ayrı ad yerine *"Türkçe"* olarak tek adla anılmış olması ile ana dili eğitim ve öğretiminin ilke, yöntem ve amaçlarının belirlenmiş olmasıdır.

Programın üzerinde hassasiyetle durulmuş, bir değerlendirmeye tâbi tutmak için de **1930** yılında *"Edebiyat Muallimleri Kongresi"* düzenlenmiştir (Karakuş, 2002, 177; Göğüş, 1978, 48) .

1932 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, ana dili eğitimini ders dışı çalışmalarla tamamlamak ve desteklemek amacıyla öğretmenler kurullarının kararlar alması için genelgeler göndermiştir. Bunlarda okumayı teşvik etmek, okul ve sınıf kitaplıkları, kütüphaneler kurulmasını sağlamak ve müsamereler hazırlanması istenmiştir (Göğüş, 1978: 48).

1934 yılında orta öğretimin ikinci devresinde uygulanan Edebiyat dersi müfredat programı yine değiştirilmiştir. 1934 Müfredat Programı, 1929-1930 öğretim yılında uygulanan Türkçe

programından pek farklı olmayıp; sadece, öğretimin ortaokulda *"Türkçe"*, lisede ise *"Edebiyat"* adı olarak verilmesi uygun görülmüştür.

1935 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, bütün derslerin öğretmenleri için kılavuzlar çıkarmıştır. Türkçe ve edebiyat öğretimi için 1934 Müfredat Programına göre F. Rıfkı Atay ve H. Ali Yücel tarafından hazırlanan ve 1935-1936 öğretim yılında uygulanması gereken konuları belirten bu kılavuzda okutulacak ders kitapları ile uygulamadaki müfredat programları hakkında açıklamalar yer almaktaydı. 9.10.1935 tarih ve 710 sayılı kararla yayımlanan bu kılavuz, sınırlı değişiklikleri yansıtmakta, programın muhtevası ve ders kitaplarıyla ilgili açıklamaları içermekteydi (Göğüş, 1978, 48; Karakuş, 2002, 178).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Göğüş, 1978, 48).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 3: 1934-1937 yılları arasında liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

1938 yılında lise Edebiyat müfredat programında 1934 programından pek farklı olmasa da tekrar bir değişiklik yapılmıştır. Bu programla yapılan en önemli değişiklik, dersin öneminden dolayı ders ödevleriyle ilgili bazı açıklamalar yapılmış olmasıdır. Bu programın hazırlanmasına, 1937 Hükümet programında yer alan dil ve edebiyat ile ilgili görüşler sebep olmuştur (Öztürk, 1968, 208; Karakuş, 2002, 178).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 4: 1938 yılında liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

Yine bu programın sonunda, 1935'te yayımlanan kılavuza göre ders kitaplarıyla ilgili kararlara uyulacağı ifade edilmiştir.

Atatürk Dönemi Sonrasında Türkçe ve Edebiyat Öğretimi

1940 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, dil bilgisi konularının okutulması için yeniden hazırlıklara başlamış; bu amaçla, Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na "*Ana Hatlarıyla Türk Grameri"* adlı bir kitap yazdırıp değerlendirilmek üzere okullara göndermiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara'da bir *"Gramer Kongresi"* toplanarak okullardan gelen değerlendirmeler, bu

toplantıda ele alınmıştır. Yine Bakanlık tarafından 1942 yılında ortaokulların 1. sınıfları için Necmettin Halil Onan'a bir kitap yazdırılmıştır. Dil bilgisi öğretiminde bundan böyle bu kitabın yöntemi ve terimlerinin esas alınması kararlaştırılmıştır. Liselerde dil bilgisi öğretimine belli bir saat ayrılmamakla beraber, bu işin öğretimi derslerde biraz önce belirtildiği gibi yapılacaktı (Tebliğler Dergisi, 1942, Sayı 192; Göğüş, 1978, 49).

1942 yılında, yalnız lise üçüncü sınıfların programında bir değişiklik yapılmış ve *"Klâsik Şube, Lise 3 Edebiyat Programı"* adıyla Talim ve Terbiye Heyetinin 2.11.1942 tarih ve 336 sayılı kararı ile yeni bir müfredat programı hazırlanmıştır. Bu programda ders saatlerinin tanzimi, *"Edebiyat Tarihi"*, *"Tahrir"*, *"Edebî Kıraat"* ve *"Metin Tetkiki"* dersleri ile ilgili bazı açıklamalar yapılmıştır. Haftada 5 saat okutulan edebiyat dersleri 4 saate indirilerek 1 saat Edebiyat Tarihi, 1 saat Tahrir, 1 saat Edebî Okuma ve 1 saat Metin Tetkiki şeklinde tanzim edilmiştir (Karakuş, 2002, 179).

1945 yılında ortaokullarda okutulmaya başlayan Türkçe kitapları, Türkçe öğretimine yeni etkinlikler getiriyordu. Okuma parçaları yalnızca duygu ve düşünce yönünden değil, şekil, kelime ve dil bilgisi bakımlarından da değerlendiriliyordu. Bu etkinlikler neticesinde öğrenciler yazma faaliyetlerine de yönlendiriliyordu (Göğüş, 1978, 49).

26 Eylül **1949** tarihinde lise Edebiyat programında yeni bir düzenleme daha yapılarak dil ve edebiyat öğretimi ile ilgili bazı açıklamalar yapılmıştır.

26.9.1949 tarih ve 557 sayılı Tebliğler Dergisinde Lise 1. sınıflar için yeni bir program yayımlanarak dil ve edebiyat öğretimiyle ilgili dersin adına ilk defa *"Türk Dili ve Edebiyatı"* denilmiştir. İlk defa lise birinci ve ikinci sınıflar için Dil Bilgisi dersi konulmuş; ancak, bu dersin üçüncü sınıflarda okutulması düşünülmemiştir. Programda, *"Okuma ve Edebiyat"*, *"Dil Bilgisi"* ve *"Kompozisyon"* gibi dil ve edebiyat öğretimi dersleri açık şekilde ele alınmış, bu disiplinlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu programa göre haftada 2 saat Okuma ve Edebiyat, 1 saat Dil Bilgisi, 2 saat Kompozisyon olarak okutulacağı açıklanmıştır (Karakuş, 2002, 179; Göğüş, 1978, 49).

Yukarıda belirtilen programa bu kez de lise 2. sınıflar için 2 Ocak 1950 tarihinde yapılan ve 571 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan öğretim programı ile devam edilmiştir. Bu sınıfta da dersin, haftada 2 saat Okuma, 1 saat Dil Bilgisi, 1 saat Kompozisyon olarak okutulacağı belirtilmiştir (Karakuş, 2002, 179).

10 Nisan 1950 tarih ve 585 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Lise 3. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı ile 1949 öğretim programı son şeklini almıştır. Bu programa göre de dersin, haftada 2 saat Okuma ve Edebiyat, 2 saat Kompozisyon olarak okutulacağı açıklanmıştır (Karakuş, 2002, 179-180).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 5: 1949-1952 yılları arasında liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

Program, çağdaş anlayışa uygun olarak dil ve edebiyat öğretimini okuma yoluyla öğretmeyi ilke edinerek; Türkçe ve Türk edebiyatının çağlar içinde geçirdiği evreleri tanıtmak amacıyla eski eserler ile çağdaş Türk eserlerini ve Batı edebiyatında tanınmış isimlerin eserlerinin okutulmasına önem veriyordu (Göğüş, 1978, 50).

1949 yılında toplanan IV. Millî Eğitim Şurası, sunulan ortaokul programı taslağını ve liselerin 4 yıla çıkarılması önerisini de kabul etmiştir (Göğüş, 1978, 49).

Yeni ortaokul programıyla, Türkçe öğretiminde o güne kadar uygulanan kuramsal bilgiden çok, beceri kazandırma yöntem ve tekniklerinin kazandırılması amaçlanıyordu. Programda Türkçe öğretimi, *"Okuma, Söz ve Yazıyla Anlatma, Dil Bilgisi, Yazım, İnşat ve Yazı (El Yazısı)"* gibi etkinliklere ayrılmıştı. Buna göre, ortaokulda Türkçe öğretimine 1. sınıfta 6, 2 ve 3. sınıfta ise 4 saat ayrılacaktı. Sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarının alanları ve türleri sınıflara göre ayrılarak; dil bilgisi konuları ise sınıflara ayrılmadan ayrıntılı olarak belirlenmiştir (Göğüş, 1978, 49).

1952 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı yine değişmiştir. Programın başında *"Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri genel olarak Okuma, Kompozisyon ve Dil Bilgisi bölümlerini ihtiva eder."* şeklinde bir ifadeden sonra Okuma ve Edebiyat, Kompozisyon ve Dil Bilgisi ile ilgili amaç ve metoda dair açıklamalar yapılmıştır (Karakuş, 2002, 180).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 6: 1952-1954 yılları arasında 4 yıllık liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

Programda, derslerin muhtevası ile ilgili açıklamalar yapılmış, ayrıca kitaplarda eserleri bulunan yazarların dışındaki diğer yazarlardan da 30 Ocak 1950 tarih ve 575 sayılı Tebliğler Dergisinde 2703 numaralı genelgedeki esaslara uygun olmak şartıyla örnekler alınabileceği belirtilmiştir (Karakuş, 2002, 180).

1952 Öğretim Programının 1949 Öğretim Programından farklı olan yönleri; liselerin dört yıla çıkarılması ve bundan dolayı da Edebiyat şubesine haftada iki saat *"Garp Edebiyatı"* dersinin konulması kararlaştırılmıştır.

1952 yılında uygulamaya konulan öğretim programı ile dört yıla çıkarılan lise ve dengi okullardan bazıları, 1954 yılında yayımlanan yeni programla tekrar üç yıla döndürülmüştür; bazıları ise, dört sınıflı eğitime devam etmiştir. Yani 1954-55 yılında bazı liseler 3, bazı liseler de 4 yıllık eğitimlerine devam etmişlerdir.

13 Eylül **1954** Tarih ve 816 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan *"Lise Programı"*na göre liselerde uygulanan dört yıllık eğitim süresi bazı okulların dışında tekrar üç yıla indirilmiştir. Bu durum, programda, *"1954-1955 ders yılından itibaren liselerde üç yıllık program tatbik edilecek ve dört yıllık programdan üç yıllık programa intikal şu surette yapılacaktır"* cümlesiyle belirtilmiştir. Programın *"intikal programı"* olduğu da ifade edilerek; hem dört yıllık lise eğitiminden üç yıllık lise eğitimine dönüş yapılmıştır; hem de, program yenilenmiştir. Bu yeni programa göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinin lise birinci sınıfta haftada 3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon; ikinci sınıfta 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; üçüncü sınıf Edebiyat kolunda 5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon, Fen kolunda 2 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon olarak okutulacağı açıklanmıştır (Karakuş, 2002, 180-181).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 7: 1954-1955 yılları arasında 3 yıllık liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

1954 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının muhtevası ile ilgili 22 Kasım 1954 Tarih ve 826 Sayılı Tebliğler Dergisinde geniş açıklamalar yapılmıştır. Adı geçen Tebliğler Dergisinde Talim ve Terbiye Kurulunun *"Dört yıllık liselerin üç yıla indirilmesi dolayısıyla 13 Eylül 1954 Tarih ve 816 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Türk Dili ve Edebiyatı programlarıyla ilgili ekli açıklamanın yapılmasında kurulumuzca fayda mülâhaza edildiği..."* şeklindeki kararına yer verilmiştir. Ayrıca, Kompozisyon dersine ayrı bir not verilmesi kararı alınmıştır (Karakuş, 2002, 181).

Dört yıllık eğitime tabi lise ve dengi okullarda uygulanacak olan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı 19 Eylül **1955** Tarih ve 869 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. Bu programa göre dersin, birinci sınıflarda 3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon; ikinci sınıflarda 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; üçüncü sınıflarda 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; dördüncü sınıf Edebiyat kolunda haftada 5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; Fen kolunda I saat Okuma, 1 saat Kompozisyon olarak okutulacağı açıklanmıştır. Öğretim Programının sonunda da *"müfredatın uygulanmasında 22 Kasım 1954 Tarih ve 826 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan açıklamaların esas olacağı"* ifade edilmiştir (Karakuş, 2002, 181-182).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 8: 1955-1956 yılları arasında 3 yıllık liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

1956 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı tekrar değiştirilmiştir. Bu program 1957 Türk Dili ve Edebiyat Öğretim Programının temelini teşkil etmiştir.

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 9: 1956-1957 yılları arasında liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

1956 yılında, liselerin kesin olarak üç yıla döndürülmesi sebebiyle 1956 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulunun 21.9.1957 Tarih ve 215 Sayılı Kararıyla uygulamadan kaldırılmış; 1957-1958 öğretim yılında uygulanmak üzere, 1956 programı bazı ilâvelerle geliştirilerek **1957** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı hazırlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir (Karakuş, 2002, 182).

Esas itibarıyla 1957'de hazırlanan ve 976 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak uygulamaya konulmuş olan *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, daha önce hazırlanmış ve uygulanmış olan bütün programların olgunlaşmış şeklidir.* Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları içerisinde en uzun ömürlü olanı bu programdır (Karakuş, 2002, 182).

1957 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, 1976 yılı hariç ve ders adlarının değişmesi dışında 1991 yılına kadar 33 yıl uygulamada kaldığı için hakkında en çok tartışma ve yorum yapılan program olmuştur.

Uygulamaya konulan yeni Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı hakkında geniş bir açıklama yapılmıştır. Bu açıklamanın baş tarafından, derslerin bölünüşü ile ilgili olarak, dersler *"Okuma"* ve *"Kompozisyon"* bölümlerine ayrılmış; ayrıca, Dil Bilgisinin de bu derslerle kaynaştırılması gereği kararlaştırılmıştır (Karakuş, 2002, 182).

Programda konu adlarıyla beraber Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ile ilgili çok geniş açıklamalar yapılmıştır. Metin seçimi ve metoda dair teferruatlı bilgiler verilmiştir (Karakuş, 2002, 182).

Bu programın en önemli eksiklikleri, derslerin okuma ve kompozisyon esas alınarak yapılması ve dil bilgisi eğitiminin arada kaynaştırılarak ihmal edilmesidir. Bu program da diğerleri gibi modern program tekniğinden uzaktır ve yalnız edebiyat tarihi esas alınarak hazırlanmıştır (Karakuş, 2002, 182-183).

Daha önceki programlarda son sınıflarda olan *"Edebiyat", "Fen"* kolu ayrımı ilk defa bu programda ikinci sınıflarda da uygulanmıştır. Bu program uygulamada iken sonradan (1987-88 öğretim yılında) lise üçüncü sınıflarda Edebiyat ve Fen kollarına bir de *"Matematik kolu"* ilâve edilmiştir.

Bu öğretim programına göre, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin, lise birinci sınıfta haftada 5 saat (3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon); ikinci sınıf Edebiyat kolunda 5 saat (4 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon); Fen kolunda 4 saat (3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon); üçüncü sınıf Edebiyat kolunda 6 saat (5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon), Fen kolunda 3 saat (2 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon) olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Dil bilgisine ayrıca ders saati ayrılmamıştır (Karakuş, 2002, 183).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 10: 1957-1976 yılları arasında liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

Daha sonra Talim ve Terbiye Kurulunun **23.9.1976** tarih ve 345 Sayılı Kararıyla ders saatlerinin dağılımı yeniden yapılmıştır. Buna göre Edebiyat şubesinde, lise birinci sınıfta 5 saat (3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon), ikinci sınıfta 6 saat (4 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon), üçüncü sınıfta 6 saat (4 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon) Türkçe ve edebiyat öğretimi ile ilgili dersler okutulmuştur. Fen şubesinde ise lise 2. sınıftan itibaren Türkçe ve edebiyat öğretimi ile ilgili dersler verilmeye başlanmıştır. Lise ikinci sınıfta 4 saat (3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon), üçüncü sınıfta 4 saat (3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon) okutulmuştur.

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 11: 23.9.1976 tarihli programa göre liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

27.9.1976 Tarih ve 1900 Sayılı Tebliğler Dergisi ve devamı (asıl programın olduğu sayı) **4.10.1976** Tarih ve 1901 Sayılı Tebliğler Dergisinde yeni bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı yayımlanarak uygulamaya konmuş; bu programla beraber, ders isimleri ve kitapları da değişmiştir. Bu program, ihtiva ettiği açıklamalar ve metotlarla beraber *"millî kimlik"* kazandırma amacını ön plânda tutması, uygulanabilir olması gibi özellikleriyle diğerlerinden farklı olmuştur (Karakuş, 2002, 183).

Bu programda *"Türk Edebiyatı", "Türk Dili"* ve *"Türkçe Kompozisyon"* dersleri üç ayrı ders olarak telâkki edildiği için amaçları ayrı ayrı verilmiş; *"Türk Edebiyatı"* ayrı bir ders, *"Dil Bilgisi"* ve *"Kompozisyon"* da ayrı bir ders olarak okutulmuştur. *"Genel Açıklamalar"*dan ayrı olarak Türk Edebiyatı, Türk Dili ve Kompozisyon dersleri için hususî açıklamalar yapılmış; hedeflere ulaştıracak olan metotlar teferruatlı şekilde izah edilmiştir. Bu programın en önemli özelliklerinden biri, genel açıklamaların birinci maddesinde verilen *"Türk Dili, Kompozisyon ve*

Türk Edebiyatı dersleri arasında münasebet bulunmakla beraber, amaçları, konuları ve öğretim şekilleri farklı olduğu için, her biri kendi maksadına uygun olarak okutulmalı, imtihanlarda da ayrı notla değerlendirilmelidir." hükmü olup, derslerin ayrı disiplinler olarak kabul edilmesidir (Karakuş, 2002, 184).

Bu programın diğerlerinden farklılık arz eden bir tarafı da, ders kitaplarına alınacak metinlerin bazılarının adlarının verilmiş olmasıdır.

4 Ekim 1976 Tarih ve 1901 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak uygulamaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına göre ders saatlerinin dağılımı şöyle olmuştur (Karakuş, 2002, 184):

Lise birinci sınıf 5 saat (3 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili, 1 saat Türkçe Kompozisyon); lise ikinci sınıf Edebiyat şubesinde 5 saat (3 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili, 1 saat Türkçe Kompozisyon), Fen şubelerinde 4 saat (2 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili, 1 saat Türkçe Kompozisyon); lise üçüncü sınıf Edebiyat şubesinde 6 saat (4 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili, 1 saat Türkçe Kompozisyon), Fen şubesinde 4 saat (2 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili, 1 saat Türkçe Kompozisyon).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 12: 4.10.1976 tarihli programa göre liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

Bu program ancak bir yıl uygulanmış, tekrar 1957 Öğretim Programına dönülmüştür. 1957 Programı 1991-1992 öğretim yılı başına kadar uygulamada kalmış; Ders Geçme ve Kredili Sisteme geçilince yeni bir program uygulamaya konulmuştur.

1987-1988 öğretim yılından sonra lise üçüncü sınıflarda şube adları değiştirilmiş; *"Fen"* şubesi aynı adla devam ederken *"Edebiyat"* şubesinin adı *"Sosyal Bilimler ve Edebiyat"* olmuştur. Bu uygulamanın içinde, bu şubelere ilâveten bir de *"Matematik"* şubesi açılmış; bu şubede de Fen şubesi gibi Türk Dili ve Edebiyatı dersi 4 saat olarak okutulmuştur (Karakuş, 2002, 183).

Ders Geçme ve Kredi Sistemi esas alınarak 20.11.**1991** Tarih ve 304 Sayılı TTK kararı ile uygulamaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, ülkemizin mevcut şartları içerisinde uygulanma güçlüğü yüzünden bir yıl sonra değiştirilmiştir.

Aynı yönetmelik içinde hazırlanan 9 Kasım **1992** Tarih ve 2370 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe giren Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı klâsik sisteme göre hazırlanan programlardan farklı olarak yıl yerine dönem (yarı yıl) esas alınarak ilk etapta dört döneme ayrılmış, daha sonra altı döneme çıkartılmıştır (Karakuş, 2002, 184).

1991 yılında uygulamaya konulan programda *"Türk Edebiyatı", "Dil Bilgisi"* ve *"Kompozisyon"* dersleri üç ayrı ders olarak kabul edilmiş ve programları da ayrı ayrı hazırlanmışken; 1992-1993 öğretim yılında uygulamaya konulan programla tekrar birleştirilmiştir. Açıklamaların 4. maddesinde de bu derslerle ilgili olarak *"Kompozisyon, Edebiyat ve dil çalışmaları ayrı not konusu olmakla birlikte, dönem notu olarak Türk Dili ve Edebiyatı dersi için bir not verilir."* denilmiş ve eski programlardaki gibi bir uygulamaya geçilmiştir (Karakuş, 2002, 185).

Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 13: 1991-1995 yılları arasında liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

Bu programda, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin birinci ve ikinci dönemler için 4 saat (3 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili ve Kompozisyon), üçüncü ve dördüncü dönemler için 3 saat (2 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili ve Kompozisyon; Türk Dili ve Kompozisyon dönüşümlü olmak kaydıyla) olarak işleneceği açıklanmıştır. Ancak, şu da bir gerçektir ki; bu ders saatleriyle programın uygulanması ve muhtevası genişletilen kitaplardaki konuların yetiştirilmesi mümkün değildir.

Bu uygulama da 1995-1996 öğretim yılı başında uygulamadan kaldırılarak henüz programı bile hazırlanmamış olan Sınıf Geçme Sistemine geçilmiştir.

Ders Geçme ve Kredili Sisteme göre dönemler esas alınarak hazırlanan ve hâlen Sınıf Geçme Sisteminde uygulanmakta olan bu program, 2445 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisindeki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas alınarak düzenlenmiş olup, uygulama bu doğrultuda yapılmaktadır (27.4.1998/64 Sayılı Karar).

Bu programa göre ortak genel kültür dersi olarak bütün kollarda okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Çizelge 14: 1995-1996 öğretim yılından günümüze kadar liselerde okutulan Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler

2005-2006 öğretim yılından itibaren orta öğretimin 4 yıla çıkarılmasıyla öğretim programları yeniden oluşturulmaya başlanmış; bu doğrultuda Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili öğretim programı da yeniden hazırlanmıştır. Bu öğretim programına göre Türkçe ve edebiyat öğretimi ile ilgili orta öğretime iki ders konulmuştur: *"Türk Edebiyatı"*, *"Dil ve Anlatım"* .

Bu derslerin hareket noktası olarak da aşağıdaki açıklamalar yapılmıştır:

"Bu programda; ilköğretim okulunu bitirmiş, kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen öğrencilerin düzeyleri hareket noktası alınmıştır. Orta öğretimde dört yıl boyuncu okutulan Türk Edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak hedeflenmiştir. Onların, tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılabilecek bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine varan ve onları metotlu biçimde anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin, kendilerini ifadede güçlük çekmeyecekleri düşünülmüştür. Kısacası; liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılamayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir."

"Dil ve Anlatım dersinin hareket noktası, dili kullanmanın, bilgiden çok beceriye dayandığı gerçeğidir. Dili kullanma becerisinin insanın her türlü etkinliğinde önemli rolü olduğu bilinmektedir; çünkü insan, kültür alanını ana diline göre ve ana dilinin imkânlarıyla şekillendirir, kendini ve dünyayı dil aracılığıyla anlamlandırır. Programın hareket noktası da ilköğretimi bitiren öğrencilerin, dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmelerini sağlamaktır."

Sonuç

Bazı dönemlerde gerektiği kadar önem verilmemiş, yanlışlıklar yapılmış, eksik verilmiş olsa da Cumhuriyetin ilânından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminde çok önemli gelişmeler olmuştur.

Hükûmetler değiştikçe değişen millî eğitim politikaları, çağın ihtiyaçlarına ve modern eğitim anlayışına cevap veremeyen öğretim programları Türkçe ve edebiyat öğretimini olumsuz yönde etkilemiştir. Bütün alanlarda başarılı olmanın yolu etkili bir dil ve edebiyat eğitiminden geçtiği için hemen her dönemde Türkçe ve edebiyat öğretimine önem verilmiş ancak uygulamadaki bazı eksiklikler ve yanlışlıklar beklenen hedeflere ulaştırıcı olmamıştır. Ancak yine de Türkçe ve edebiyat öğretiminde önemli aşamalar kaydedilmiştir.

Eğitimde beklenen hedeflere ulaştırıcı olmada, hiç şüphesiz, en önemli işlev Türkçe ve edebiyat öğretimine düşmektedir. Bunun için de, Millî Eğitim Bakanlığı hemen her dönemde olduğu gibi günümüzde de titiz ve özenli çalışmalarını sürdürmektedir. Gelecek daha güzel olacaktır. Türkçeye ve Türk edebiyatına hizmeti Nihad Sami BANARLI'nın ifadesiyle *"bir ibadet gibi"* bilenler oldukça geleceğimiz daha aydınlık olacaktır.

Kaynakça

AKYÜZ, Yahya (2001). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2000'e)**, 8. bs., Alfa Yay. İstanbul.

AŞILIOĞLU, Bayram (1993). Ortaokullarda Türkçe Öğretimi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi (Dan: Prof. Dr. Cahit KAVCAR), Ankara.

ATATÜRK, Mustafa Kemal (1952). **Söylev ve Demeçler-2**, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yay., Ankara.

BANARLI, Nihad Sami (1999). **Türkçenin Sırları**, 16. bs., Kubbealtı Neşriyat, İstanbul.

BAYMUR, Fuat (1968). **Türkçe Öğretimi**, İnkılâp Kitap Evi, İstanbul.

BÖREKÇİ, Muhsine (1997). "*Türk Eğitim Sisteminde Öğretimin Konusu ve Öğretim Dili Olarak Türkçe"*, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Erzurum.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2003). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi***,* 1. bs., Alfa Yayınları, İstanbul.

DEMİR, Celâl (1997), **Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi (Dan: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL), Ankara.

DEMİREL, Özcan (2000). **Türkçe Öğretimi**, 2. bs., Pagem A Yay., Ankara.

ERGİN, Osman (1977). **Türkiye Maarif Tarihi***,* C. 1-2, Eser Matbaası, İstanbul.

GÖĞÜŞ, Beşir (1971). *"Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış"*, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten***,* Ankara.

GÖĞÜŞ, Beşir (1978*).* **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi***,* Gül Yay., Ankara.

http: // www.meb.gov.tr

KAPLAN, Mehmet (2001). **Kültür ve Dil***,* 14. bs., Dergâh Yay., İstanbul.

KARAKUŞ, İdris (2002). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi***,* Anıttepe Yay. Ankara.

KAVCAR, Cahit (1982). *"Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine"*, **Millî Eğitim Dergisi***,* S. 59, Ankara.

KAVCAR, Cahit (1988). *"Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi"*, **AÜ Eğitim Fak. Dergisi***,* C. 20, S. 1-2, Ankara.

KAVCAR, Cahit (1999). **Edebiyat ve Eğitim***,* 3. bs., Engin Yay., Ankara.

KAVCAR, Cahit ve diğerleri (1998). **Türkçe Öğretimi***,* Engin Yay., Ankara.

KORKMAZ, Zeynep (1992). **Atatürk ve Türk Dili Belgeler**, TDK Yay., Ankara.

MAARİF VEKÂLETİ (1929). **Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**, Yeni Gün Matbaası, Ankara.

MAARİF VEKÂLETİ (1930). **Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi**, Devlet Matbaası, İstanbul.

MAARİF VEKÂLETİ (1931). **Orta Mektep Müfredat Programı,** Devlet Matbaası, İstanbul.

MAARİF VEKÂLETİ (1939) **Atatürk'ün Maarifle İlgili Direktifleri**, Maarif Matbaası, İstanbul.

MAARİF VEKÂLETİ (1939). **I. Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939).** Maarif Matbaası, İstanbul.

MAARİF VEKÂLETİ (1943). **II. Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943).** Maarif Matbaası, İstanbul.

MEB (1962). **Ortaokul Programı**, MEB Basım Evi, İstanbul.

MEB (1974). **IX. Millî Eğitim Şûrası,** MEB Basım Evi, İstanbul.

MEB (1976). **Tebliğler Dergisi**, C.39, S. 1901, MEB Basım Evi, Ankara.

MEB (1981). **Millî Eğitim: Şûra Özel Sayısı**, MEB Basım Evi, Ankara.

MEB (1982). **Temel Eğitim Programı, Türkçe Eğitimi**, MEB Basım Evi, İstanbul.

MEB (1986). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu**, MEB Basım Evi, Ankara.

MEB (1990). **Orta Öğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri (19-21 Mart 1990) Raporu**, MEB Basım Evi, Ankara.

MEB (1992). **Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Kılavuzu**, MEB Basım Evi, Ankara.

MEB (1992). **Tebliğler Dergisi**, C.55, S. 2363, MEB Basım Evi, Ankara.

MEB (1995). **Millî Eğitim Şûraları (1939-1993)**, MEB Basım Evi, Ankara.

ÖZTÜRK, Kâzım (1968). **Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri ve Programları**, Baha Matbaası, İstanbul.

PARMAKSIZOĞLU, İsmet (1976). *"Medrese"* mad., **Türk Ansiklopedisi***,* C. 23, MEB Yay., Ankara.

POLAT, Yusuf (1996). *"Tarihsel Süreç İçerisinde Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi"*, **Ana Dili Dergisi***,* S.1, İzmir.

SEVER, Sedat (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme***,* Anı Yay., Ankara.

SEZER, Ayhan ve diğerleri (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi***,* Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yay., Eskişehir.

ÖZDEMİR, Emin (1983). *"Ana Dili Öğretimi"*, **Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı***,* S. 379-380, Ankara.

SOYSAL, M. Orhan (1995). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı***,* MEB Yay., İstanbul.

ŞİMŞİR, Bilal (1992). **Türk Yazı Devrimi**, TTK Yay., Ankara.

TURAL, S. Kemal (1984). *"Ana Dili Öğretimi"*, **Tercüman Gazetesi Millî Eğitim Sempozyumu-Tebliğler***,* İstanbul.

UZUNÇARŞILI, İ. Hakkı (1988). **Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı***,* TTK Yay., Ankara.

UNAT, F. Reşit (1953). *"Latin Alfabesinden Türk Alfabesine"*, **Türk Dili Dergisi**, S. 23, Ankara.

UNAT, F. Reşit (1964). **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bakış***,* MEB Yay., Ankara.

YÜCEL, Hasan Ali (1938). **Türkiye'de Orta Öğretim**, Devlet Basım Evi, İstanbul.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF TURKISH AND LITERATURE TEACHING IN SECONDARY EDUCATION FROM THE ANNOUNCEMENT OF REPUBLIC TO TODAY

HalitDURSUNOĞLU*

Abstract

With the era of republic, there started a birthday in Turkish and literature teaching. The pioner of this was, undoubtedly, Atatürk, the greatest lover of Turkish and of being a Turk in 1928, with the acceptance of the new Turkish alphabet important steps were taken in Turkish and literature teaching as in all the teaching fields; rare attempts, were not regarded sufficient and more efficient steps were taken. However, apart from these positive developments, Turkish and literature teaching, at some times, was neglected because of various reasons.

In this writing, the historical progression of Turkish and literature teaching in secondary education is narrated.

Key Words: Turkish Language and Literature teaching, Turkish teaching, Turkish Language and Literature, secondary education, high school

* Yard. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

EDEBİYAT EĞİTİMİ:

HERMENEUTİK BİR YAKLAŞIM

Vefa TAŞDELEN*

Özet

Edebiyat ürünü, sanatsal yaratıcılığın ve varoluş bilgisinin birlikteliğinden oluşan bir yapıdır. Edebiyat eğitimi öğrenciyi metinle, metindeki varoluş bilgisi ve sanatsal yaratıcılık ile karşılaştırmayı amaçlar. Bu karşılaşma "anlama" kavramı merkezinde gerçekleşir. Bu makalede edebiyat eğitimi, "varoluşun sanatsal ifadesi ve anlaşılması" bağlamında, metin okumadan metin üretmeye doğru evrimleşen yaratıcı bir eğitim süreci olarak ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, edebiyat eğitimi, varoluş, metin, anlama, yaratıcılık

Giriş

Edebiyat eğitimi, yalnız günümüzün değil, eski dönemlerin de bir konusudur. Platon çocukların ve gençlerin şiirlerden, destanlardan, efsanelerden ve masallardan nasıl yararlanabileceklerini irdelerken, Locke onları orijinal eserlerle karşılaştırmanın önemine değinirken, Rousseau Emile'in eğitiminde *Robinson Crusoe*'un yerine "okuyacağı ilk kitap" diye işaret ederken, Russell özgün metinleri okumanın öğrencide yaratıcılığı nasıl geliştireceği konusunda açıklamalarda bulunurken, aslında bir edebiyat eğitiminin ana çizgilerini de ortaya koyarlar. Bu makalede, söz konusu bu eğitim filozoflarının yanında Schleiermacher, Dilthey, Heidegger ve Gadamer gibi düşünürlerin hermeneutik görüşlerinden de yararlanarak edebiyat eğitimi konusunda irdelemeler yapılacaktır. Konu başlıca "anlama" ve "metin okuma" kavramları açısından ele alınacak, bu kavramların yaratıcı potansiyelin gelişmesindeki etkileri üzerinde durulacaktır. Üç sorudan hareket edilecektir: "Edebiyat eğitimi nedir", "Edebiyat eğitimi nasıl olmalıdır" ve "Edebiyat eğitiminin işlevleri nelerdir?"

1. Edebiyat ve Varoluş

Yalnız edebiyata değil, edebiyat eğitimine de ışık tutabilecek en önemli sorulardan biri, edebiyatın varlık nedeninin ne olduğudur. Bir başka deyişle, edebiyat niçin vardır, insanın

hangi gereksinimini karşılar? Bu sorular, bir bakıma "edebiyat nedir", hatta bir ölçüde "edebiyat eğitimi nasıl olmalıdır" sorusunun cevabını da hazırlarlar. Edebiyat, tam olarak hiçbir bilimin, hiçbir disiplinin konusu olamayan insan varoluşunun tanıklığını yapmak, böylece varoluşun varoluşa ulaşmasını sağlamak amacına yönelir. İster kuşlardan, ister çiçeklerden söz etsin, başlıca konusu, insan varoluşudur. Bilimsel bilgi karşısında varoluş bilgisini ikincil görenler için edebiyat ancak bir "hoşça vakit geçirme" aracı olabilir. Varoluş bilgisi temelini, yazarın dünyasında bulur. Edebiyat eserinde yazarın kendisi vardır, konuşan kendisidir. Yaşayıp durduğumuz varoluş hallerinin bir sanat eserinde ifade bulması, varoluşun bilince çıkmasına ve yaşantının bilinçli hale gelmesine neden olur. Uygur'a göre, unutulan ya da önemli değilmiş gibi geçiştirilen bir katkı sağlar edebiyat insan varoluşuna. Bu katkının en fazla işe yaradığı alan, duygu alanıdır. "*Duygu eğitimi* sağlar edebiyat. Tüm duygu yönünü açar, açıklar, belli eder, bildirir. Yazarlar olmasaydı birçok duyguyu deneylemeyecek, tatmayacak, bilmeyecektik. İnsanı kendisine öğretir bu bakımdan edebiyat. Ben neyim? Kimim? Nasıl bir şeyim? çeşidinden sormadan edemeyeceğimiz soruları en iyi aydınlatan, hiç olmazsa aydınlatabilecek ipuçları veren etkinlik alanıdır. İnsanı insana yaklaştırır, insanı insana tanıtır. Böylece en azından bir hoşgörü aşıladığı söylenebilir" (Uygur, 158, 160, 162).

Dilthey'a göre, edebiyat ürünleri, tarihsel toplumsal dünyada ortaya çıkan değişimi yansıtırlar, bu değişimin tanıklığını yaparlar. Bu tanıklık yalnız toplumsal yaşamda olup bitenlerle sınırlı kalmaz, içsel yaşamı da içine alır. Zira edebiyat, "İnsanın ruhsal yaşamını ve bu yaşamın yasalarını da sergiler." Bu en açık şekilde şairin şiirleri ile kişisel yaşantısı arasındaki ilişkide görülebilir. Bu ilişki yoluyla varoluş şiire ve edebiyata, edebiyat ve şiir de varoluşa karışır. Edebiyat ürünü, bir çağın, bir dönemin, bir yaşantının tanıklığını yapar. Bu özelliği ile insanı, toplumu ve tarihi anlamak için önemli bir kaynak, önemli bir "araç", önemli bir "yaşam ifadesi"dir. Edebiyat ve edebiyat tarihi konusunda yapılacak araştırmalar, aslında tarihsel, toplumsal hadiseleri ve insanın derin ruhsal yaşamını anlamaya yönelen çabalar olarak önem taşırlar. Bu sayede insanın kendi varoluşu ile yüzleşmesi, sanat ve edebiyatla yeniden olanaklı hale gelir. Bu iddianın en önemli gerekçesi, tüm sanat eserlerinin baştan sona varoluşu betimliyor ve bunu içtenlikle yapıyor oluşudur. Bu nedenle olmalı ki, Dilthey, edebiyatı ve sanatı "varoluşu anlamanın organonu" olarak görür (Dilthey, 1999, 34). Heidegger'de de, şiir, biyografi ve tarih gibi yazı biçimleri, insanın davranış biçimlerini, kapasitelerini, gizilgüçlerini, olanaklarını, becerilerini, kısaca tinsel yapısını anlamanın biçimleridir (Bkz. Heidegger, 37).

İnsan filozofların, ahlâkçıların, hukukçuların, öğretmenlerin, hocaların, bilginlerin, hekimlerin, vaizlerin ele aldıklarından daha fazla bir varlıktır. Onlar bize, sağlıklı ve sağlıksız, ahlâklı ve ahlâksız, normal ve anormal, haklı ve haksız, salih ve mücrim kişilerin kimler olduğunu ve ideal insan tipine göre insanın nasıl olması gerektiğinden söz ederler. İnsan olmanın gerçekliği, sevinci ve ıstırabı, en iyi şekilde ancak sanat ve edebiyat eserlerinde ortaya çıkar. İnsanı anlama konusunda felsefeciler, eğitimciler, vaizler ve ahlâkçılar, insanın önüne hep ülküsel insan tipini koyarlar. Olanı değil olması gerekeni anlatırlar, gerçeklik içinde yaşamalarına karşın ülküsel insan tipinden söz ederler. Ancak, insan gerçekliği olması gerekende değil, olanda ortaya çıkar. Sanatçılar ve edebiyatçılar olanla olması gereken arasındaki farkı da gösterirler. Sanat ve edebiyat, insanı anlamada bilim, felsefe ve ahlâk kadar önemlidir. Çünkü bütün bu yönelimler insan denilen cumhuriyetteki farklı öğelerin açılımı ve ifade bulmasıyla varlık kazanır. Edebiyat eserlerinde insan varoluşunun değişik yüzleri ve katmanlarıyla karşılaşırız. Edebiyat bize varoluşu tanıma ve anlama imkânı sunar, sunduğu varoluş bilgisi ile insan gerçekliğini anlamanın en güvenilir araçlarından biridir. Çünkü, yaşam

gerçekliğinin yabancılaşmaya uğramadan ilk elden anlaşılmasına aracılık eder. Varoluş hiçbir bilimde, sanatta ve edebiyatta olduğu kadar kendi olamaz, kendini açamaz. Edebiyat ve sanat eserleri, varoluşun farklı yönlerinin ifşası biçiminde ortaya çıkar. Sanatın dili, bu hususu vurgulamada bilim, felsefe ve diğerlerinden daha etkilidir. Zaman zaman duyduğumuz "Filancanın romanında (veya öyküsünde) kendimi buldum" ifadesi, edebiyatın varoluşu anlamada gösterdiği başarının en yalın ifadesidir. Sanat eserinde insan olarak kendimizi buluruz. Çünkü, her sanat eseri, ne kadar imge ve tasarım yüklü de olsa, varoluştan türer ve yine varoluşa döner. "Gerçekten de sanat, hayatın anlaşıldığı ayrıcalıklı ortamı oluşturur, çünkü bilgi ve eylem arasındaki sınır çizgisinin üstündeki konumuyla hayatın gözlem, düşünce ve teorinin ulaşamayacağı bir derinlikte kavranmasını sağlar" (Gadamer, 1990, 90). Edebiyat eseri, varoluşu ustalıklı bir şekilde yorumladığı oranda ilgimizi çeker. Bize bizden, yine bizim anlayabileceğimiz bir dille söz etmesi gerekir. Sunduğu dünya, tanıdık gelmeli. Zira, Aristoteles'in işaret ettiği gibi, sanatsal hoşlanmanın temelinde "tanıdıklık" vardır (Aristoteles, 17). Bize aşina geleni ve bizden olanı daha çok severiz ve daha çok anlarız. Sanat eseri, kendisine nüfuz etmeyi önleyen bir yabancılık perdesi ardından seslenirse, ilgimiz sınırlı kalır. Tanıdıklık nasıl ki sevginin ve ilginin kaynağını oluşturuyorsa, yabancılık da ilgisizliğin ve uzaklığın nedenini oluşturur. Bu konuda şu söylenebilir: Edebiyat eserinde, yazar bize kendi dünyasını sunar, yazarın gözüyle bakarız dünyaya, eserde konuğu oluruz. Sunduğu dünyada, eğer bize de bir yer varsa, bizim için ve bizim gözümüzle de bakmışsa dünyaya ve bunun böyle olduğunu hissedebiliyorsak, esere katılma ve onunla köşe bucak yaşama imkânı buluruz. Yazarın bakışı bizim bakışımızı içermiyorsa, yapıtında bize bir yaşam alanı sunmuyorsa, o zaman kendimizi bu dünyadan dışlanmış hissederiz. Basbayağı bir yabancılıktır bu, bizi sıkan, hatta tedirgin eden ve bir an önce kendisinden uzaklaşmamızı sağlayan bir yabancılık.

2. Edebiyat Eğitimi

Edebiyat, insanın ortaya koyduğu en eski sanat dallarından biridir. İnsan kendini bildi bileli güzel söz söylemeye eğilimli olmuştur. İlk yazılı metinlerin ve hatta (bazı iddialara göre) ilk konuşmaların şiir formunda olması, "şiir dilinin konuşma dilini öncelemesi" (Bkz.Thomson, 11), bu eğilimin göstergesidir. Güzel söz söyleme eğilimi, insanın güzele eğiliminden kaynaklanır. Platon'un *Şölen* diyaloğunda, güzellik ve güzel söz söyleme kavramları arasında kurduğu ilgi, edebiyatı ortaya çıkaran gücün anlaşılmasına da katkı sağlayabilir. Buna göre, "sevginin kılavuzluğuna kendisini bırakanlar", "bereketin ve yaratıcılığın tohumunu bir tanrı gibi kendi canlarında taşıyanlar" doğurmak için "güzelliğin beşiğini" ararlar. Karşılaştıkları güzellikler, içlerindeki yaratıcılık gücünün düğümünü çözer, bu yönde sahip oldukları enerjiyi harekete geçirir. Böylece yaratıcılık tohumu büyür ve giderek bir ağaca dönüşür. "Dinle beni şimdi: Sırlara yolunca ermek isteyenin daha genç yaşında güzel bedenleri araması gerek. Onu yola koyan, doğru yola koymuşsa, ilkin bir tek insanı sever ve ona söyleyecek güzel sözler bulur." Bu tür bir sevgi, hakikat yolundaki yolculuğun ilk aşamasını oluşturur. Canında yaratıcılığın bereketini, güzele karşı duyduğu sevgi ile bir kez etkin hale getiren kişi, daha sonraki aşamalarda, güzel sözün içini güzel düşüncelerle doldurması gerektiğini de anlar. Bir sonraki aşamada güzel söz ve güzel düşünce kendi başına yetmez olunca, davranış ve kişilik güzelliği de arar. Böylece, "sırlara yolunca eren kişi", sözdeki güzellikle başlayan olgunlaşma yolculuğunu, tüm güzelliklerin kaynağı olan salt güzellikte tamamlar. Antik Yunan kültüründe adını geleceğe taşıyabilmiş sayılı kadınlardan biri olan Diotima, yaşanan bu güzellik halini şu coşkulu sözlerle dışa vurur: "Şimdi can kulağıyla dinle beni. Sevginin şimdi vardığımız yerine

kadar götürülen adam, bütün güzel şeyleri birbiri ardı sıra ve gerekli düzen içinde gördükten sonra, girdiği yolun sonuna ulaşarak, birdenbire eşsiz bir güzellik, güzelliğin özüyle karşı karşıya gelecek. İşte buna ermek içindi bütün emekleri. Bu güzellik artık hep var, doğumsuz, ölümsüz, artmaz, eksilmez... İnsanın salt güzellikle karşı karşıya geldiği o an yok mu, sevgili Sokrates, işte yalnız o an için insan hayatı yaşanmaya değer!" (Platon, 1995, 66-67).

Edebiyatın başlıca malzemesi, sözcüklerdir. Edebiyat, sözcüklerle varlık kazanır. "Güzelleştirilmiş dil" olan edebiyat, dildeki güzelliği arayan bir sanattır. Ama yalnız dildeki güzellik değildir ulaşmaya çalıştığı. Platon'un da ifade ettiği gibi, güzellik kendi gelişim süreci içinde dildeki, duygulardaki, düşüncelerdeki ve eylemlerdeki güzelliği (*güzel* aynı zamanda *iyi*'dir / *kalokagathia*) de amaçlar. Dolayısıyla dildeki güzellik, salt kendisi olarak bulunmaz, çoğu kez duygulardaki, düşüncelerdeki ve eylemlerdeki güzellikle birlikte bulunur. Aristoteles'in *Poetika*'sından yararlanarak söyleyecek olursak, duygulardaki arınmışlığın (*katharsis*), karakterdeki iyiliğin, ruhsal yaşamdaki dinginliğin, kişilikteki olgunlaşmanın ve bütün bunların kaynağında olan ahlâksal yaşamın yaşandığı yerde ortaya çıkar (Aristoteles, 22, 37, 42). Dolayısıyla, dildeki güzelliği, duygulardaki ve düşüncelerdeki güzellikle birlikte arayan bir sanattır edebiyat. Bu nedenle insan onda kendini bulur. Sözcüklerin aynasına içsel yaşamını aksettirir. Orada beliren insanın içsel yaşamı, kendisine sürekli olarak dönebilme imkânı ile en üst düzeyde, belirli ölçüde nesnelliği olan "yüksek anlamaya" imkân verir.

İnsan kendini bildi bileli, hep söyleyecek güzel sözler aramış ve bu güzel sözleri giderek anıtsal eserlere de dönüştürmüştür. Hüzün ve sevinç, sevgi ve nefret sanat eserleri olarak somutlaşmıştır. Rilke'nin *Duino Ağıtları*'nda söylediği gibi, insan kendi sevincini ve hüznünü, "içinde eriyip gittiği bu evrende", kemanın tellerinde ezgiye, sözcüklerle dizelere dönüştürebilmiştir. Bu "dile getirme" özelliği ile, "yok oluşla beslenen" nesneleri var kılmayı ve "sonsuzca kendine dönüştürmeyi" başardığında (Rilke, 97), yeryüzündeki bulunuşuna özgü bir niteliği de ortaya koymuş olur. İşte bu güzelleştirilmiş dilin ortaya çıktığı eserler günümüzde, bir yandan yeniden, yeni baştan anlaşılmaya ihtiyaç duyarken, öte yandan da onlara yenilerinin eklenmesi gerekir. Bir zamanlar yaşayanlar tarafından anlaşılmış ve yorumlanmış olmaları, daha sonra gelenlerin de onları başarılı bir şekilde anlayacakları ve yorumlayacakları anlamına gelmez. Her bir birey nasıl dili yeniden öğrenmek, dünyayı ve varoluşu yeni baştan keşfetmek zorunda ise, bu yazılı ve sözlü birikimi de, tıpkı kendisinden öncekilerin okuyup anladıkları gibi okuyup anlaması, kendi dünyasına dönüştürmesi ve kendi varlığında yeniden yaşatması gerekir. Bu anlamda, "Yalnızca edebiyat değil, bütün sanat eserleri anlaşılmaya ihtiyaç duyarlar" (Gadamer, 1981, 146). İnsan, bu anlama ihtiyacı içinde metinlere yönelir. Bu yönelişte edebiyat ve sanat eğitimi ile ilgili sorunlar vardır. Eğitimciler, çok eskilerden beri, sanat ve edebiyat eserlerini eğitici özelliklerinden dolayı eğitim etkinliklerinde kullanmışlardır. Antik Yunan'da Hesiodos ve Homeros gibi şairlerin metinlerinin eğitici bir işlevle okutulması ve yorumlanması buna örnek olarak verilebilir. "Yunanistan'da, şairlerin yorumlanması sanatı (*hermeneia*), eğitim sisteminin ihtiyaçlarından türemiştir. Grek aydınlanma çağında, Homeros'un ve diğer şairlerin esprili ve eleştirel yorumu, Grekçe konuşulan yerlerde çok sevilen entelektüel bir eğlenceydi" (Dilthey, 1996, 239). Platon, şairleri "tanrıların tercümanı" olarak nitelediği *İon*'da, bir şairi anlamanın ne anlama geldiğini de tartışarak edebiyat hermeneutiği konusunda çözümlemelerde bulunur (Platon, 1989, 19). *Devlet* diyaloğunda ise Hesiodos ve Homeros gibi şairlerin şiirlerinin ve masallarının çocuklar ve gençler üzerinde yaratabileceği olumsuz etkilere değinir, bu şairlerin nasıl ve ne kadar okunması, masallarının ve efsanelerinin ne kadar anlatılması gerektiği konusunda sorgulamalar yapar (Platon, 1992,

67-68). Böylece “edebiyat eğitimi”, daha milattan önceki yıllarda bir sorunsal haline gelmeye başlar.

Edebiyat eserinin amacı öncelikle bilgi vermek değil, sanatsal bir bakış açısıyla bir varoluşun tanıklığını yapmaktır. Bu tanıklık, tanımlanmış ve belirlenmiş bir kavramı, bir bilgiyi aktarmadığı için, her zaman bir “çok anlamlılık”, hatta bir “anlam kapalılığı” içinde kendini gösterir. Edebiyat eğitiminde, her zaman bu anlamın anlaşılması, bir başka deyişle bu anlamın yorumlanması önceliklidir. Bu etkinlikte ortaya çıkan en önemli hermeneutik sorun ise, doğru anlamanın değil, doğru anlamaların olduğudur. Bu görüş, aynı metin üzerinde farklı anlamaların ortaya çıkışına imkân tanır. Edebiyat derslerinde, metin üzerindeki çalışmalarda bir metnin farklı anlama biçimleri ortaya çıkar. Burada Enzensberger’in, “bir edebiyat metnini okuyan on kişi on farklı anlama gerçekleştirebilir, yani on ayrı yorumda bulunabilir” görüşü haklılık kazanır (Toprak, 14). Esasında, edebiyat dersinin amacı metinlerin tek bir anlamı, tek bir doğru yorumu olduğunu göstermek değil, aksine okuma sayısınca anlama olduğunu vurgulamak olmalıdır. Edebiyat öğretmeni, öğrencinin kendi yorumunu yapmasına ve kendi anlamasını gerçekleştirmesine imkân tanımalıdır. “Metnin bir doğru anlaşılma biçimi ve bir doğru yorumu vardır. Edebiyat öğretmeni de bu doğru anlamanın nasıl gerçekleşeceğini bilen ve öğreten kişidir” anlayışı hem edebiyatın, hem anlamanın, hem de edebiyat eğitiminin doğasına aykırıdır. Öğrencilerine bu doğru yorumu öğretmek ve bu doğru yorumu keşfettirmek isteyen öğretmen hem edebiyatın, hem anlamanın, hem de yaratıcı öğrenci yetiştirmenin doğasına aykırı davranmış olur. Tek doğru yorum peşinde olan bir edebiyat eğitimi, yalnız edebiyatın anlamını öldürmekle kalmaz, öğrencilerdeki yorum gücünü ve yaratıcı düşünce yeteneğini de yok eder.

Edebiyat eğitimi açısından burada bir sorun var gibi görünmektedir: Her eğitim etkinliği, yapılan eğitimin bir ölçmesini ve değerlendirmesini de içerir. Eğer edebiyat dersinde, salt öğrencilerin yorumları değer kazanacaksa, bu durumda öğrenci başarısı nasıl ölçülecek ve değerlendirilecektir? Bu konuda “insan bilimleri öğretmenleri” için üretilmiş şöyle bir düşünce işimize yarayabilir: “Onların (insan bilimleri öğretmenleri ve öğrencilerinin) derslerini, asla nihaî hakikat olma iddiasında bulunmayan kendi yorumları oluşturur. Bu konu ve disiplinlere ilişkin hermeneutik anlayış, pedagojik başarıyı, öğrencinin yorumsama yetisini başlatmak olarak tanımlar; bir öğretmen öğrencisinin konuya karşı ilgisini uyandırdığında ve araştırma konusunda ikna edici alternatif görüşler üreterek kendisine karşı çıkabilmesini sağladığında, başarılı olur” (Kissack, 180). İnsan bilimlerinin (*humanities*) önemli alanlarından biri olan edebiyat dersinde, hep daha farklı, en farklı, bununla birlikte gerekçelendirilebilir yorumlar aranmalı ve amaçlanmalıdır. En farklı ve en özgün yorum, yaratıcılığından, özgünlüğünden ve sıra dışı olduğundan ötürü en başarılı yorum olarak görülmelidir. Sınavlarda, “hayatı ve eserleri” türünden nesnel bilgiler sormak yerine, öğrenciyi özgün yorumlara yöneltmek ve özgünlüğü başarının ölçütü olarak almak, cesaretlendirici bir yaklaşım olacaktır. Başarı, şairlerin ve yazarların özgeçmişlerini, yazmış oldukları eserlerin isimlerini, hangi akım içinde yer aldıklarını ve hangi tarihlerde yaşayıp öldüklerini bilmekte değil, başarılı yapıtların dünyasına girebilmekte, anlam dünyalarını keşfedebilmekte, onlar üzerine yorum yapabilmekte ve edebiyat tarihi içindeki yerlerini karşılaştırmalı olarak belirleyebilmektedir. Bu da, ancak orijinal eserlerle karşılaşmakla gerçekleşebilir. Dolayısıyla buradaki başarı, alışılmış ve sıradan anlamaları destekleyici bir ödülle değil, zayıf da olsa özgün yorumları cesaretlendirici nitelikte olmalıdır. Bu özgün yorum, artık yaratıcı bir yorum olacaktır. Öğretmen farklı yorumların

olabileceği varsayımından hareket ederse, öğrencileri için ezberlemenin değil, kendi anlama yetilerini kullanabilmenin yolunu da açmış olur. Her öğrencide, özgün bir anlamayı gerçekleştirecek içsel bir birikim, yaşantı ve kendine özgülük vardır. Onların yaşantı ve algı düzeyleri birbirlerinden farklıdır. Her birisi, kendi içindeki dünyadan hareketle anlaşılmak istenen metnin dünyasına girdiğinde, öğretmenin kendi anlamasının dışında yeni bir anlama, fakat kendine özgü bir anlama ortaya koyabilecektir. Anlamayı koşullayan yaşantı ve zihinsel birikim, Gadamer'in deyişi ile "hermeneutik daire", "yaşantı", "önyargı" ve "etkili tarihsel bilinç" her zaman farklı anlamaların ortaya çıkmasına imkân tanır. Öğretmen, yeter ki sabırla, hoşgörü ile, bir arkeolog titizliğinde, öğrencinin içindeki anlama biçimine ulaşmaya çalışılsın. Edebiyat dersinde bir öğretmenin yapabileceği en güzel, en yararlı ve en yaratıcı iş bu olabilir.

Anlama bir yorumlama, yorumlama da bir anlamadır. Anlama sorunu, metni farklı şekillerde okuyup anlayabileceğimizi ve önümüzde farklı anlama seçenekleri olduğunu gösterir. Çünkü anlayan öznenin anlama edimine kendi öznelliğini katarak anlamayı bir yorumlama etkinliğine dönüştürür. Bu da bizi, anlamanın öznel yapısına olduğu kadar edebî metindeki anlam zenginliğine de götürür. Edebî metin her zaman içerdiği anlam katman ve örüntülerinin bulgulanmasına ihtiyaç duyar. Çünkü o, "belli bir bilgiyi okuyucuya aktarma işlevini yerine getirmekten çok, bir 'anlam' taşıyıcısıdır" (Toprak, 7). Bu anlam her zaman farklı şekillerde anlaşılabilme özelliği ile vardır. Oysa bilimsel bir metin, kullandığı sözcüklerin anlamını sınırlayarak, onları kesin tanımlara kavuşturmak ister, hatta bunu -eğer mümkünse- anlamı formüllere indirgeyerek yapar. Bu sayede, çok anlamlılığın yolunu kesmiş olur. Bilim adamı, her ifadesiyle yalnız bir anlama işaret etmek ister, cümlelerini farklı anlamlar ihtiva edecek şekilde kurmaktan çekinir. Sanatçı ise söylemek istediği şey konusunda o kadar net değildir. Söylediği sözle farkında olmadan söylemek istediğinin ötesine geçen bir anlam da ifade etmiş olabilir. Sartre, sanatçının yazma edimindeki bu durumu, "söylediğim şeylerden hiç biri, söylediğim şeyle bütünüyle ifade edilmiş değildir" diyerek dile getirir (Sartre, 1993, 14). İfade imkânındaki bu zenginlik, sözcüklerin sahip olduğu çok anlamlılık, yalnızca edebiyatta değil, aslında gündelik konuşmalarımızın tümünde bir anlama sorunu olduğunu gösterir. Bu, kimi zaman bir belirsizlik içinde ortaya çıkar. Öyle bir belirsizlik ki, "Sözü söyleyen bile, kimi durumlarda, gerçekten neyi kastettiğini söylemekte zorluk çekebilir. 'Birazdan duracak' diyor ve ağrıyı kastediyor. 'Neyi kastettin?' diye sorulduğunda 'yan odadaki gürültüyü' diye cevap veriyor" (Wittgenstein, 1998, 244).

Tek anlamalılık ve çok anlamlılık edebiyatın insan dünyasına ait bir fenomen oluşundan kaynaklanır. Bir edebiyat eserini okurken, yazarla konuşuruz. Eserde, karşımızda bizden kendilerini anlamamızı bekleyen yabancı varoluşlar vardır. Anlarken bu yabancılığı kendimize aşina kılarız. Anlamak, tanımaktır, yaklaşmaktır, varmaktır. Anlarken yazarla kendimiz olarak konuşuruz. Kendi dünyamızdan, kendi ufkumuzdan hareket ettiğimizde mutlaka, diğerlerinden farklı ve kendimize özgü bir anlama deneyimi gerçekleştiririz. Bu anlama, her zaman karşımızda bizim gibi bir varoluşun bulunduğu bilincinden kaynaklanır. Okuduğum metnin bana açıklamak isteği, suyun nasıl oluştuğu, yağmurun nasıl yağdığı, kömürün nasıl meydana geldiği değildir. Anlarken karşımda benim gibi bir varoluş bulunur. Benim gibi üzülen, benim gibi kaygılanan, benim gibi sevinen bir varoluş. Uygur, bilimsel eserde, "nesnelerin kendilerinin konuşmasına" karşın edebiyat eserinde yazarın "kendisinin konuştuğundan" söz eder. Bu, bilimsel (bence doğa bilimsel) bir eser ile edebî bir eseri ayıran en karakteristik özelliklerden biridir. "Dile getirdiği şey, bilgi içeriği, amacı ne olursa olsun, konuşucu insandan yoksun bir yazıdır bilim yazısı. İnsan açısı neredeyse kalkmıştır böylesi yazıdan. Her çeşit duyguyla, duygusallıkla, çıkarla, sevgi ve değerlemeyle ilgisini kesmiş gibidir bu yazılar. Bu yazılarda (bir

benzetmeyle) nesneler kendisini konuşuyor, diyenlerin hakkı var bence" (Uygur, 16). Edebiyat yazılarında ise konuşucu yazının her yerine kendi kişiliğini, kendi yaşam deneyimini, kısaca kendi damgasını basmıştır. Bilimsel eserlerdeki tek anlamlılık, sanat ve edebiyat eserlerinde çok anlamlılığa dönüşür. Böylece, kendiliğinden bir anlama ve yorumlama sorunu ortaya çıkar. İşte hermeneutik ve edebiyatın buluşma noktalarından biri ve kuşkusuz en önemlisi, edebî metindeki anlam zenginliğidir. Dolayısıyla "bir anlama sanatı olarak hermeneutik"te en çok üzerinde durulan konu, okuyucunun metni anlaması, bu anlama eyleminin nasıl, hangi kurallar ve koşullar içinde gerçekleştiğidir.

Öğrenci, edebiyat eserinde doğrudan "yazarın kendisi" ile karşılaşır. Öğrencinin yazarın kendisi ile karşılaşması önemlidir. Bu onun özgün ve orijinal eserle baş başa kaldığı, yazarın dünyasına girdiği anlamına gelir. Oysa öğrenci ve yazarı aracılayan, onlar arasında gidip gelen, bu şekilde öğrencinin yazarı güya doğru anlamasına kılavuzluk eden edebiyat öğretmeni, öğrencinin kendi yorumunu üretmesine fırsat vermez. Öğrencinin sanat eseriyle karşılaşması suretiyle gerçekleştirdiği bu yaşantı, edebiyat eğitiminin temelini ve esasını oluşturur. Bir edebiyat eğitiminin en büyük amacı, olsa olsa, öğrenciyi edebiyat eseri ile karşılaştırmak ve öğrencide eserdeki dünyaya karşı bir "temayül" oluşturmaktır. Yazar ve öğrenci arasındaki diyaloğu güçlendirmek, sanat eserinin dünyası ile öğrencinin dünyasını bir yaratıcılık fikri etrafında birbirlerine yaklaştırmak için, öğrenciyi sanat ortamlarından uzak tutmamak gerekir. Bu sanat ortamları, tıpkı sanat eğitiminde olduğu gibi müzeler, galeriler, tiyatrolar, sinema salonlarıdır. Yeni ürünlerin sergilendiği, eleştirilerin ve tanıtımların yer aldığı edebiyat ve sanat dergileri de doğrudan faydalıdır. Yazarlarla yapılan söyleşiler ve röportajlar da materyal olarak kullanılabilir. Yazarları tanımak, onlarla görüşmek ve bir diyalog ortamı oluşturmak, "yazının yurdunu" tanımak ve yaşayan edebiyatı hissetmek açısından önemlidir.

Öğrenci edebiyat eserinde yalnız sanatsal bir metinle yüz yüze gelmez, orada insan varoluşu, başkalarının yaşantısı ile de karşılaşır. Dolayısıyla sanat eserinin sanatsal sevinç ve estetik haz amacı kadar, oradaki varoluşlarla öğrenci arasında oluşacak anlama diyaloğu üzerinde durması da önemlidir. Bir öyküyü ele alalım: O, her şeyden önce sanatsal bir eserdir, ama okur orada bir sanat eseriyle birlikte, aynı zamanda başkalarının varoluşu ile de karşılaşır. Bir roman okumak, bir resme bakmak, bir film izlemek, başka varoluşlara ilgi duymak ve onlara doğru gitmek demektir. İnsana, insan dünyasına duyulan empatik tavır, edebiyatta, hem eseri anlamak, hem de üretmek açısından yaratıcı bir nitelik taşır. Dilthey, bu empati gücünün edebiyattaki işlevini vurgulamak için şöyle der: "Poetik kapasitenin insana ait her şeye sempati ihtiva etmesi gerekir. Bu sempati tarihçi için de esastır. Yeniden yapılandırma, poetik kapasitede bir andır. Yeniden oluşturma düzeyi ne kadar büyükse, şair de o kadar büyüktür. Bu yüzden Shakespeare en büyük şairdir" (Dilthey, 1996, 229). Edebiyat derslerinde, insana ait dünyaya, insanın ruh evrenine duyulan sempati, yaratıcı bir nitelik taşıdığından ötürü, bu dersin kazandırabileceği en önemli nitelik, psikolojik anlamanın temelini oluşturan empatik tavırdır. İnsanların acılarına ve dertlerine duyarsız bir kişi nasıl ki hekimlik mesleğinde gerçek anlamda başarılı olamazsa, aynı şekilde insanın duygularına, yaşantılarına, hislerine, acılarına, sevinçlerine yabancı ve uzak olan bir kişi de edebiyat alanında başarılı olamaz. Edebiyat eğitiminin işlevlerinden biri, belki de en önemlisi, yeniden inşa ve empati yöntemiyle, metindeki yaşantı dünyasına girmektir. Bu o kadar zor değildir. Dilthey'in deyişi ile "bir anlık"tır. Öğrenci bir anda metinde geçen yaşantıyı sezebilir, bu yaşantıyı kendi iç aleminde yeniden üretebilir. Bu sezgi ve empati gücü metnin daha derinden kavramasını sağlar. Edebiyat, yaşam dünyasını (*lebenswelt*) anlama yönünde doğrudan bir çabadır. Edebiyat öğrencisi de insanın varoluş dünyasına ilgi ve empati duyan biri olmalıdır. Bu bağ kurulmadığı takdirde edebiyat

öğrenciliği de gerçekleşmez. Edebiyat eğitimi, bir takım sınavlık malumatların öğrenilmesi ve öğretilmesi değil, öncelikle insan varoluşunu hissedecek içsel yaşantı boyutunu oluşturmak, bu oluşumun yollarını aramakla gerçekleşebilir. Onun için edebî eserle olan ilişki bir okuyup geçme değil, bir varoluşa katılma, bir varoluşu paylaşma sürecidir. Bu sürecin oluşma koşulu, kişinin kendinde oluşturduğu dünyadır. Schleiermacher, bu dünyanın kuruluşundan şu şekilde söz eder: "Yazarın içsel gelişimini nasıl anlayabiliriz? Gözlemle. Fakat bu gözlem kendi kendini gözlemlemeye dayanır. Kişinin, başka bir kişinin derin iç gerçekliğini anlamak için, kendi içsel gerçekliğini oluşturması gerekir. Kişinin kendi içsel gerçeklini oluşturması, edebiyat alanında yüksek çalışmalar yapmak için esastır" (Schleiermacher, 135). Edebiyat dersi, öğrenciyi bilgi deposu haline getiren bir ders değil, daha çok onu gören, hisseden, sezen ve fark eden kişi haline getiren bir derstir. Edebiyat dersi, yaşantı oluşturan bir derstir. Zira, "Her ifade, ancak ait olduğu hayatla anlaşılabilir" (Schleiermacher, 9).

Anlaşılacağı gibi, edebiyat yapıtında öğrenci yalnız ötekini anlamanın organonu ile değil, laboratuvarı ile de karşılaşır. Farklı insan varoluşlarının sergilendiği bu varoluş laboratuvarında kişi, ötekini anlama fırsatı bulur. Böylece, doğa bilimlerindeki laboratuvarın yerine, insan bilimlerinde edebiyat ürünleri geçer. Doğadaki yinelenme, Dilthey'in deyişi ile bu "sürekli sabitleşmiş yaşam ifadeleri"nde, istenildiğinde tekrar tekrar kendisine dönülebilecek, bu nedenle kısmen de olsa nesnelliğe sahip bir "yüksek" veya "ustalıklı anlamaya" dönüşür. "Sürekli sabitleşmiş yaşam ifadeleri" sözü, yazıya geçirilmiş, kayıt altına alınmış varoluş durumlarına atıfta bululur. Edebiyat metninin varoluşu anlamada önemli bir yeri vardır. Çünkü insanın iç gerçekliği ve tinsel yaşantısı, ancak kapsayıcı, derinlikli ve nesnel ifadesini dilde bulabilir. "Bu nedenledir ki, anlama sanatı, kendi merkez noktasını, *insan varoluşunun yazıya geçmiş terekesinin/ kalıtının açımlanması veya yorumlanması*nda bulur" (Dilthey, 1999, 89). Basit anlama, gündelik, bir bakıma gelip geçici sözlerin, konuşmaların, jest ve mimiklerin anlaşılması şeklinde ortaya çıkarken, yüksek anlama sabitleşmiş, yazıya geçmiş, belge ve eser niteliğini kazanarak nesnelleşmiş anlamlı formlar karşısında ortaya çıkar. "Anlama, ancak *yaşamın sabitleşmiş görünüşlerinin mevcudiyetine* yönelikse ve biz bunlara her an geri dönebiliyorsak, ustalıklı kullanıldığında denetlenebilir bir objektiflik derecesine ulaştırabilen bir yönteme dönüşebilir. Sürekli olarak sabitleşmiş yaşam görünüşlerini *ustalıklı anlamaya*, *açımlama veya yorumlama* adını veriyorum" (Dilthey, 1999, 88). Görüleceği gibi, "ustalıklı yorumlama", sabitleşmiş yaşam ifadeleri karşısında, onların anlaşılmaları ve yorumlanmaları şeklinde ortaya çıkar. Bu anlamda ustalıklı anlama (*verstehen)*, salt anlamanın da ötesine geçerek bir yorumlama (a*uslegung*) halini alır. Basit anlamanın basitliği ve pratikliği karşısında, yüksek anlamanın her zaman belli bir felsefî, sanatsal ve bilimsel nitelik taşıdığı, dolayısıyla entelektüel bir değerde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu ise artık üretici ve yaratıcı bir etkinliktir.

3. Edebiyat Eğitiminin İşlevleri

Bir edebiyat eğitiminden anlamamız gereken şey, bazı temel edebiyat bilgilerinin kazandırılması yanında, öğrenciyi özgün edebiyat metinleriyle tanıştırmak, bu şekilde onda edebiyat sevgisinin ve zevkinin uyunmasını sağlamak, bunu gündelik yaşam içinde dönüştürüp yaratıcı bir nitelik kazandırabilmektir. Edebiyat dersi geçmişin klasik eserlerini öğrencilere tanıtırken, bu örnekler üzerinden onlara bir tür "edebiyat bilgisi", bunun da ötesinde bir

“edebiyat sevgisi” kazandırırken, içinde yaşanılan zamanın seçkin edebiyat örneklerini tanıtmak suretiyle yaşayan edebiyatla ilişki kurmalarını ve alanın güncel sorunlarına ilgi duymalarını da sağlar. Bu anlamda “metin okuma” sevgisi, alışkanlığı ve zevki de kazandırır. Adım adım onların, dünyanın dahi ve büyük zekalarının yazdığı insanlığın önemli yapıtlarıyla buluşturur. Bütün bunlar, öğrencide yalnız bir metin okuma zevki ve edebiyat sevgisi oluşturmakla kalmaz, duygu ve düşüncelerini ifade etmede sözlü ve yazılı anlatımın gelişmesini de sağlar. Bu ifade giderek bir metin yazma becerisine dönüşebilir. Edebiyat ve sanat eğitimi, yalnız öğrenicinin duygularını eğitmek, güzel sanatlar karşısındaki estetik beğeni düzeyini yükseltmek, sanat ve güzellik duygusu oluşturmakla kalmamalı, aynı zamanda ona “üretme”, bir sanat eseri oluşturma sevincini ve heyecanını da kazandırmalıdır. Büyük sanat eserleri üretebilme bilincinin iki koşulu vardır: Birincisi öğrenciyi yaratıcı bir şekilde eğitmek, yeteneklerini geliştirecek bir eğitim vermek, ikincisi ise, kendi dili ve kültürü içinde bir “klasik eserler” listesi çıkarmak ve öğrenciyi doğrudan bu gelenekle, bu gelenek içindeki eserlerle karşılaştırmak, aynı zamanda gelenek içindeki sorunlarla yüz yüze getirmektir. Bu tarzın birinci maddesinde öğrencideki potansiyel, kapasite geliştirilir, ikincisinde ise bir gelenek ve kültür içinde “kendi edebiyatım”, “kendi geleneğim”, “kendi dilim”, “kendi sorunum” deme bilinci kazandırılarak öğrenci bizzat doğrudan alanın içine çekilir.

Sanatsal ve estetik bir hoşlanma duygusu oluşturmak, öğrencinin beğeni ve güzellik duygusunun gelişmesine katkıda bulunmak, edebiyatın öncelikli amaçları arasındadır. Russell’ın dediği gibi, “Bir el kitabına [örneğin, bir *Edebiyata Giriş* kitabına] yazılabilecek her şey değersizdir. Değerli olan şey güzel edebî eserlerle yakından temasa gelmektir. Öyle bir temas ki, yalnız yazı üslubuna değil, düşünme üslubuna da tesir etsin.” Bu da ancak “iyi” ürünlerle sağlanabilir. Russell, bu “iyiliği” şu şekilde açıklar: “Nihayet iyi edebiyattan gaye haz ve zevk vermektir, eğer çocuklar onlardan zevk almıyorlarsa, bir faydasını göremezler” (Russell, 243, 245). Doğrudan ahlâkî, millî ve manevî değerlerin taşıyıcısı haline getirildiğinde ve bu taşıyıcılık öncelikli amaç olarak görüldüğünde, edebiyat eğitiminin, estetik ve sanatsal yönünü yitirerek ahlâk bilgisine ve nasihate dönüştüğü görülebilir. Bu yaklaşım, edebiyat eğitimin etik değerleri dışlaması anlamına gelmez. Kuşkusuz edebiyat eğitiminde “edep” de yer almalı, İnam’ın deyişi ile “edeple yürünen bir yol” olan edebiyatın eğitimi de, “edebini yitirmemeli”, kendine içkin olan bu değerden yoksun kalmamalıdır (Bkz. İnam, 24). Aksi halde, her türlü ahlâksal ve toplumsal değerlerden yoksun, “değersiz değerlere omuz veren bir edebiyat” eğitimi, kendi içinde tutarsız olacaktır. Platon ve Aristoteles örneklerinde gördüğümüz gibi, duygulardaki, tutkulardaki ve heyecanlardaki arınmışlığı hedeflediği için ahlâk ve karakter eğitimi, edebiyat eğitimine içkin halde bulunur. Duygu ve karakter güzelliği, edebiyatın güzelliğinden ayrı değil, onun içindedir, hatta odur. Edebiyat çirkinliği ve kötülüğü içermez. Burada söylenmek istenen, edebiyat eğitiminin normlar koyan, öğrenciye neyin iyi, neyin kötü olduğunu öğretmeye çalışan bir etkinlik haline getirilmesinin, edebiyat eğitimini yozlaştıracağı hususudur. Bundan kaçınılması ve ahlâksal iletilerin estetik iletilerin önüne geçmesinin önlenmesi gerekir. Ahlâkî, millî ve manevî değerler her zaman kendilerini koruyacak bir direnç taşırlar içlerinde. Bu nedenle edebiyat ve sanat eğitiminin kendi amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi bu eğitim biçiminin işlevselliği açısından önemlidir.

Eğitim hermeneutiğinin karşılık bulduğu en önemli alanlardan biri, edebiyat eğitimidir. Edebiyat alanında eğitim gören kişi, bir yandan edebiyat eserlerinde insanlığın yeryüzündeki varoluşuna tanıklık ederken ve bu varoluşun içsel gerçekliğini anlama imkânı bulurken, öte yandan da bu anlamanın yaratıcı bir etkinliğe dönüşerek yeni anlamalara ve üretimlere kapı araladığını hisseder. Bunun için öncelikle orijinal eserlerle karşılaşmak, tanışmak ve onlardaki

dünyayı anlamak gerekir. İşte edebiyat derslerinin belki de en önemli işlevlerinden biri, öğrenciyi bu orijinal metinlerle karşılaştırmak ve ona kendi anlamasını gerçekleştirecek donanımı, esnekliği, yaratıcılığı ve hoşgörüyü kazandırmaktır. Locke, orijinal eserlerle tanışmanın önemine şu şekilde işaret eder: "Orijinal metinlerin incelenmesi ne kadar önerilse azdır. Bu, bilgin olmanın her türlüsüne ulaşmanın en kısa, en emin ve en hoş yoludur. Alacaklarını kaynağından al, ama asla ikinci elden sağlama. Büyük ustaların eserlerini asla kenara atma, onlarla oyalan, onları belleğine kazı ve her fırsatta bu eserlerden alıntılar yap; onları tamamıyla ve her açıdan anlamayı kendine görev edin; orijinal yazarların ilkelerini adamakıllı öğren; bu ilkeleri birbirleriyle uyumlu hale getir ve daha sonra kendi çıkarsamalarını yap" (Locke, 123). Öğrenci en büyük edebiyat eğitimini, bir sınıf ortamında yazar ve eser hakkında bir paragrafı defterine not tutarak değil, bizzat bu eserlerin içinden kendi okumaları ile kazanacaktır. Edebiyat eğitiminin en önemli amaçlarından biri, öğrenciyi özgün edebî eserler hakkında ezberlenecek bilgiler vermek değil, öğrenciyi bu eserlerle tanıştırmak, onlar hakkında kendi bilgisini üretmesine, kendi yargısını vermesine fırsat tanımak olmalıdır. Şu halde her şeyden önce bir "metin okuma", bir "metin değerlendirme" dersi olmalıdır edebiyat dersi. Russell'ın dediği gibi, "Değerli olan şey, güzel edebî eserlerle yakından temasa gelmektir."

Edebiyat eseri bir varoluşu ifşa etmeye çalışır. Edebiyatın işlevi, varoluşa, başka varoluşların nüfuz etmesini (onun üzerinde egemenlik oluşturmaları anlamında değil, onunla kaynaşmaları, onu anlamaları ve eğer denebilirse, kendilerinde yeniden üretip yeniden yaşamaları anlamında) sağlamasıdır. Edebiyat eseri, insana insandan haber verir, hep bir yaşantının tanıklığını yapar. Bir öyküde, bir romanda, bir biyografide, bir seyahat eserinde, bir anı yazısında, varoluşun tanıklığını yapan bir bakışla karşılaşırız. Bu, edebiyat eserlerini aynı zamanda, tarihsel ve toplumsal belgeler haline getiren bir özelliktir. Edebiyat eğitiminin öncelikli amaçlarından biri, öğrencinin, içindeki empati gücü ile, edebiyat ürününün tanıklığını yaptığı yaşantının dünyasına girmesine imkân tanımasıdır. Bu yaşantı keşfedilmediği, varoluş içinde dönüştürülmediği, bir sevinç, bir hüzün ve insanca bir bakış açısı olarak yaşam içinde hayatiyet kazanmadığı sürece, "oradaki yaşantı" olarak kalacak ve edebiyatın bir varoluşu, bir başka varoluşa götürme işlevi gerçekleşmeyecektir. Şu halde, oradaki yaşantıyı dönüştürmek, oradaki yaşantı ile hemhal olmak, edebiyat eğitiminin öne çıkardığı değerlerden biri olmalıdır. Edebiyattaki varoluş, bir insanlık değeri, bir yaşantı, bir sevgi iletişimi, yaşantının yaşantıya katkısı olarak yansıdığında bir erdeme dönüşür. Bu yönüyle önemli bir kazanım sağlar. Böylece kişiye, Nietszche'nin deyişiyle kendisini "gerçeğin elinde ölmekten kurtaracak" üst bir yaşam sunar. Bu anlamda edebiyat eğitiminin işlevsel yönü, sadece estetik haz ve güzellik duygusunun geliştirilmesi ile sınırlı değildir. Varoluşa giren edebiyat, yalnızca hoşça vakit geçirme aracı olarak değil, bir yaşam öğretisi, bir varoluş duygusu, bir sorumluk bilinci olarak hayata yansır. Bu durumda, salt söylemek için söylemenin, yazmak için yazmanın, bir bakıma sıradan anlamıyla "edebiyatın" ötesine geçer ve insanlık ideali uğruna konuşur. Dildeki güzellik amacını, insancıl yönelimlerde ve insanın tinsel gelişiminde bulur. Bunu Sartre ve Camus'un yazıya ve edebiyata verdikleri değerle örnekleyebiliriz. Camus, yazılarını ezilen, sömürülen, aşağılanan ve öldürülen insanlara adar. "İlk yazılarımdan en son kitabıma kadar en çok, hatta gereğinden fazla sürüklendiğim şey, yaşadığımız günler, nerede olursa olsun, ezilen, alçaltılan insanlar oldu" der (Camus, 74). Sartre, "Yazarın Sorumluluğu" başlıklı yazısında, yazma eylemini insanlığa karşı sorumluluk taşıyan bir eylem olarak ortaya koyar. Bu noktada, Dostoyevski'nin "insan herkes karşısında her şeyden sorumludur" cümlesi, "yazar, bütün olanlardan, tüm insanlığa karşı sorumludur" halini alır. Aksi halde, halk arasındaki söyleyişte olduğu gibi, edebiyat, bir tür "edebiyat yapmaya", yani "konuşmak için konuşmaya" dönüşür. Edebiyat, sorunsuz ve kaygısız bir konuşma biçimi değildir. Her konuşmanın bir karşılığı, bir

konusu, bir gerçeklik alanı vardır. Konuşma, üzerinde konuştuğu, kendisine yöneldiği konuyu, karanlıktan aydınlığa çıkarır, örtülerinden soyar, görünür kılar, bilinç seviyesine yükseltir. Bu husus, edebiyatın ve edebiyat eğitiminin işlevi açısından da oldukça dikkate değer bir konudur. Açma ve görünür kılma işlevi sayesinde daha önce dikkatimizi çekmeyen, bizim için bir anlam ifade etmeyen konu ve durumlar, birden ilgi alanımıza girer, bilinç seviyemize yükselir. Konuşma, bir "örtülerini açma", "bilince gösterme" ve "konu kılma" eylemidir. Edebiyat, konuşmuş olmak için değil, dikkat çekme, dikkati bileme, eleştirme, karşı çıkma ve değiştirme adına konuşur. Artık bu salt edebiyat yapma, konuşmak için konuşma anlamını aşan ve insan dünyasında, tinsel gerçeklik alanında karşılık bulan bir konudur. O bir yandan sorunları ve soruları bilinç seviyesine taşırken, öte yandan bu güzellikleri yaşatma, sorunları çözme yönünde bir irade gösterisidir. "Zenciler eziliyor' demedikçe, zencilerin ezilmesi bir şey demek değildir. O ana kadar kimse bu durumun farkında değildir, belki zencilerin kendileri bile. Bir tek sözdür buna bir anlam kazandıran" (Sartre, 1994, 25). Sanat ve edebiyat eserleri sayesinde etrafımızdaki güzelliklerin farkına varmakla kalmaz, giderek bu güzelliklerin üreticisi ve koruyucusu haline de geliriz. Edebiyat güzellik duygumuzu ve estetik beğenimizi geliştirir. Bütün bunlar, etrafında olup bitenlerden sorumluluk duyan, insanlık onuru ve adalet duygusu adına hareket edebilen, aydın bilinçlerin eğitimi açısından önemlidir.

Kısaca söylemek gerekirse, edebiyat eğitiminin işlevleri, edebiyat eserlerinin anlaşılması ve yenilerinin üretilmesi olmak üzere başlıca iki konuda ortaya çıkar. Edebiyat eserlerine öğrencinin nüfuz edebilmesini, onlara ilişkin kendi bilgi ve yorumunu üretebilmesini sağlamak, yeni eserlerin üretilebilmesine de zemin hazırlar. Ancak geçmişin klasiklerini anlayıp yorumlayan kişiler, yeni ürünleri ustalıkla üretebilirler. Ama burada üçüncü bir işlev daha ortaya çıkar: Edebiyat, insan dünyasından, bu dünyanın sevinçlerinden ve kaygılarından söz eder. Varoluşun hallerinden ve gizlerinden bahseder, insana insanı anlatır. Dolayısıyla edebiyat alanındaki ölümsüz yapıtları anlamak ve üretmek, insanlığa karşı derin bir ilgiyi ve sevgiyi gerektirir. Edebiyat, bu insancıl yaklaşımın oluşmasında da önemli rol oynar. Ancak insanlığı seven, gerçek anlamda insanlığın büyük yapıtlarını anlayabilir ve onları üretme yeterliliğine kavuşabilir. Öyleyse edebiyat eğitimi, en geniş anlamda, edebiyatı ve insanlığı yaşatacak ortamı oluşturma çabası olarak görülebilir.

Sonuç

Edebiyat eğitimi, öncelikle bir sanat eğitimidir. Edebiyata ilişkin bir takım bilgilerin kazandırılması yanında, öğrenciye doğrudan okuma sevgisini, orijinal eserlerle yüzleşme bilincini, bu şekilde kendi edebiyat bilgisini üretebilme yeterliliğini kazandırmayı da ifade eder. Bir sanat eğitimi, nasıl "sanatla eğitilmeyi" ve "sanat için eğitilmeyi" ifade ediyorsa, aynı şekilde edebiyat eğitimi de, edebî metinlerle eğitilmeyi, güzellik duygusu kazanmayı, dili iyi kullanmayı, insan dünyasına karşı ilgi duymayı, insanlığın acılarını ve sevinçlerini hissedebilmeyi, bir edebî türde özgün ifadeler yakalayabilmeyi, böylece bir metin üretebilme yetkinliği kazanmayı ifade eder. Bu anlamda, hem okumayı ve hem de yazmayı içeren yaratıcı bir anlama sürecidir. Öğrenci bu süreçte yazarı anlar, ama bu anlama yeni bir üretime dönüşme konusunda etkili olabilir. Bu yeni üretimin en ileri aşaması yeni bir metindir. Kısaca söylemek gerekirse, edebiyat eğitiminde, öğrencinin başarısı, kendisine dikte edilen tek ve değişmez anlamı anlamasında değil, kendi anlamasını kendi koşulları içinde gerçekleştirebilmesinde, bu şekilde kendi bilgisini ve yorumunu üretebilmesinde aranmalıdır.

Kaynakça

Aristoteles, (1983). **Poetika** (Çev. İsmail Tunalı). İstanbul, Remzi Kitabevi.

Camus, A. (1960). **Denemeler** (Çev. Vedat Günyol – Sebahattin Eyüboğlu). İstanbul, Çan Yayınları.

Dilthey, W. (1999). **Hermeneutik ve Tin Bilimleri** (Çev. Doğan Özlem). İstanbul, Paradigma Yayınları.

Dilthey, W. (1996). **Hermeneutics and the Study of History** (Ed. Rudolf A. Makkreel, Frithjof Rodi). Princeton – New Jersey, Princeton University Press.

Gadamer, H. G. (1981). **Truth and Method** (Tr. William Gelen – Doepel). London, Great Britain for Sheed & Ward. Ltd.

Gadamer. H. G. (1990). **Tarih Bilinci Sorunu** (Der. P. Rabinow – W. Sullivan, *Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım*'da, Çev. Taha Parla), s. 79-105. İstanbul, Hürriyet Vakfı Yayınları.

Heidegger, M. (1995). Being and Time (Tr. J. Macquarrie – E. Robinson). Oxford – Cambridge, Blackwell.

İnam, A. (2003). *Edebiyatını Yitirmiş Edebiyat*. *Doğu Batı 22*.

Kissack, M. (2003). *Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler* (Çev. Vefa Taşdelen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 35 – Sayı: 1 – 2.

Locke, J. (2003). **Eğitim Üzerine Düşünceler** (Çev. Hakan Zengin). İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

Platon, (1989). **İon** (Çev. İhsan Bozkurt). İstanbul, MEB Yayınları.

Platon, (1992). **Devlet** (Çev. S. Eyüboğlu – M. A. Cimcoz). İstanbul, Remzi Kitabevi.

Platon (1995). **Şölen** (Çev. Azra Erhat – Sebahattin Eyüboğlu). İstanbul, Remzi Kitabevi.

Rilke, R. M. (1987). **Duino Ağıtları** (Çev. Süha Ergand). İstanbul, BFS Yayınları.

Rousseau, J. J. (2003). **Emile** (Haz. Ülkü Akagündüz). İstanbul, Selis Yayıncılık.

Russell, B. (1954). **Terbiyeye Dair** (Çev. Hamit Dereli). Ankara, Maarif Basımevi.

Schleiermacher, F. (1998) **Hermeneutics and Criticism and Other Writings** (Tr. And Ed. Andrew Bowie). Cambridge, Cabridge Univetsity Press.

Sartre, J.-P. (1993). **Sarte Sartre'ı Anlatıyor** (Çev. T. Ilgaz). İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

Sartre, J.-P. (1994). **Denemeler** (Çev. S. Eyuboğlu – V. Günyol). İstanbul, Say Yayınları.

Thomson, G. (1984). **Şiir Sanatı** (Çev. Cevat Çapan). İstanbul, Üç Çiçek Yayınevi.

Toprak, M. (2003). **Hermeneutik** *(Yorum Bilgisi) ve Edebiyat*. İstanbul, Bulut Yayınları.

Uygur, N. (1985). **İnsan Açısından Edebiyat**. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Wittgenstein, L. (1998). **Felsefî Soruşturmalar** (Çev. Deniz Kanıt). İstanbul, Küyerel Yayınları

LITERATUREEDUCATION:

AHERMENEUTICALAPPROACH

Vefa TAŞDELEN*

Abstract

A literature work is a structure constituted by the knowledge of existence and the artistic creation. The literature education aims to make students face with the content and the knowledge of art and existence in the text. This short of meeting is realized on “comprehension” concept. In this article, literature education is

considered to be a creative educational process starting from reading a text towards writing a text in the context of artistic expression and understanding of existence.

Key Words: Literature, literature education, existence, text, understanding, creation

EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ÜZERİNE TASVİRÎ BİR DENEME

Ersin ÖZARSLAN*

Özet

Bu yazıda edebiyat öğretimi mahiyet, seyir, anlayış, gaye ve eksiklik bakımından çok genel çizgileriyle ve tasvirî olarak tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat öğretimi, edebiyat tarihi, edebiyat tahlili, gaye, felsefî boyut

Giriş

Edebiyat öğretimi, Türkiye'de en yüksek seviyede edebiyat veya fen-edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde verilmektedir. 1982'den sonra eğitim fakültelerinde de programların adı değişik olmakla birlikte hemen hemen aynı doğrultuda ama eğitim boyutu ağır basan bir öğretim faaliyeti yürütülmeğe başlamıştır.

Edebiyat tedrisatı, eğitim ve öğretimin hangi kademesinde olursa olsun, içten veya dıştan bazı meselelerle karşı karşıyadır. Her çözüm, ıslah veya değiştirme hareketi başka meseleler doğurduğu için edebiyat eğitim ve öğretimi her kademede bu meselelerle birlikte yürütülmekte ve her zaman tartışılmaktadır.

Bu meseleler ilmî, terbiyevî, idarî, maddî, siyasî, ideolojik ve tatbikî meseleler şeklinde tasnif edilebilir. Gerçekte bütün bu meselelerin tek başına çözülmesi mümkün değildir. Çünkü hepsi birbirine bağlıdır; bazılarıysa iç içedir. Bu meselelerden herkes kendi işine gelen husus üzerinde akıl yürütüp fikir beyan eder. Nedense toplu bir değerlendirme ve çözüm yoluna gidil(e)mez. Bunun sebebi Türkiye'deki eğitim düzeninin bir türlü istenen ve beklenen zeminde yürü(ye)meyişidir. Edebiyat öğretiminin de ülkedeki yanlış, çarpık ve hantal eğitim ve öğretim düzeninin dışında ele alınması doğru değildir (Atalay, 2000; Erdoğan, 2003; egitim.milliyet).

Orta öğretimde "Türk edebiyatı, [öğretimi] bütün aksi iddialara rağmen, öğretim sistemi içinde geri plana itilmiştir" (Doğan, 2002). Bu bakımdan Türkiye'de ciddi ve seviyeli edebiyat öğretimi her şeye rağmen üniversite seviyesinde verilmektedir. Çünkü orta öğretim, kim ne derse desin, ne öğrenciyi, ne veliyi, ne öğretmeni, ne de eğitim ve öğretim siyasetlerini uygulayanları memnun edecek durumdadır. Âdeta felç olmuştur (Tetik, 2001; Çelik, 2003; Yavuz, 2003; Berkan, 2004). Bu yüzden, iş başına her gelen siyasî kudret millî eğitimi kurtarma, düzeltme veya düzenleme hamlelerine girişmekte ve ardında çözüme muhtaç yeni

meseleler bırakarak gitmektedir. Birkaç yıldan beri, üniversite imtihanlarında soru sorulmadığı için lise son sınıf müfredatının işlenmediği, son sınıflarda ders yapılmadığı herkes tarafından biliniyor, ama ses çıkarılmıyordu. Üçte bir müfredatından mahrum kalan lise eğitiminin âdeta "felç" olduğunu bugünkü Millî Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik'in üniversiteye giriş sınavlarındaki bu yanlış uygulamayı tenkidi ile herkes öğrendi (Çelik, 2003). Hâlbuki işin evveliyatı var. Son yirmi beş yılda vaki müdahalelerle eğitim kurumlarının istisnaları dışında diploma dağıtma müesseselerine dönüştüğünü, bir mütearife olarak herkes biliyor ama görmezden geliyor.

Liselerde hariçten imtihan yoluyla karşılıksız diploma dağıtımına göz yumanlar, o günü kurtarırlarken, bugünleri feda ettiler. fiartsız kurullarla sınıfta kalmayı fiiliyatta ortadan kaldıranlar, ders çalışmayı da gereksiz hâle getirerek bugünkü sonuca yol açtılar (Akyol, 1990; Orhan, 2002). Lise diplomasına sahip ama gerçekte lise mezunu olmayan gençler üniversite kapısına yığıldı. Açıklarını teknik olarak dershanelerde kapatanlar, lise diplomasının gerektirdiği donanımdan mahrum bir şekilde üniversiteye geldiler. Orta öğretimdeki zaaflardan birçoğunu da beraberlerinde getirdiler. Böylece okuduğunu anlamayan, anladığını anlatamayan, hâlini arz edemeyen; düşündüğünü, gördüğünü, işittiğini, hissettiğini söze çevirip hakkıyla dile getiremeyen birçok genç geldikleri üniversiteleri de beğenmez oldular. Bunlardan bazıları edebiyat öğretimi hakkında görüş beyan ederek tartışmacı müştekiler arasında da yer aldılar.

Üniversiteler, nitelikli adam yetiştirme kurumlarıdır. Edebiyat öğretimi sahasında da nitelikli insanlar üniversitelerin ilgili bölümlerinde yetiştirilmektedir. Ama üniversite tahsili mecburî değil isteğe bağlıdır. Yani üniversiteye gelen öğrenci, hocalarının rehberliğinde kendi sahasını kendisi öğrenmek zorundadır. Açmazlardan biri burada ortaya çıkar. Çünkü edebiyat tahsilinin esası okumaya ve anlamaya dayalıdır. Kitap okumaya yabancı, isteksiz, hatta düşman öğrenciye ne nasıl öğretilebilecektir? Birçok sahada olduğu gibi edebiyat öğretiminde de ciddi bir heves (motivasyon) eksikliği söz konusudur.

Edebiyat tahsili zannedildiği gibi hiç de kolay bir tahsil şubesi değildir. Batı'da Türkiye'dekinden daha zordur. Orada da öğrenciler arasında kitap okumaya, okuduğunu anlamaya pek sıcak bakmayanlar çıkmaktadır:

"Kitabı seven hocalar her zaman yaptıklarını yapmaya devam ediyorlar, çünkü şiir, hikâye ve piyesler onlara vazife ve mesuliyet yüklüyor. Ama bu estetik iletişim faaliyeti modern şehir çocuklarının karşısına zorluk veya sıkıntı olarak çıkıyor. Bu öğrenciler nazarında okuma faaliyeti bir zorlu mücadele, okullar birer mağlubiyet meydanı, kitaplardaki kişi ve fikirler samimiyetten uzak ve saçma görünüyor. Ancak biz ikna yolu ile akılda kalan sevdiğimiz edebiyatın değerlerimizin oturduğu zemin olduğu hususunda ısrar ediyoruz. Edebî eserleri okumanın da bazı öğrencilerin gönülsüz olmasına rağmen onlara borçlu olduğumuz bir hayat tecrübesi olduğunda hemfikiriz." (Yale, 1979).

Her defasında farklı bir bahaneyle çıkarılan öğrenci afları veya verilen imtihan hakları, çalışan öğrencilerin şevkini kırmış, bazılarını kolaycılığa alıştırmıştır.

Üniversitelerde, orta öğretimden gelen öğrenciler, dili kullanma, kelime hazinesi ve edebî bilgiler bakımından lise müfredatına sahip, standart vatandaş kültürü almış fertler olarak kabul

edilmekte ve bunun üzerinde yükselecek bir uzmanlık müfredatı uygulanmaktaydı. Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde de bu kabulden hareketle edebiyat öğretimi verilmekteydi. Meselâ edebî bilgilerden söz sanatlarının, hece ve aruz vezinlerinin, tür ve şekil bilgilerinin lise müfredatında yer aldığı ve dolayısıyla bu konuların öğrenci tarafından bilindiği kabul edilerek ders verilmekteydi. Zamanla orta öğretimdeki seviyenin akıl almaz bir şekilde düşüşü üzerine, üniversitede edebiyat öğretimi için hazırlık sınıfı açma düşüncesi baş göstermiş, hatta teklif dahi edilmiştir (Yıldız, 1998). Çünkü edebiyat bölümlerinde, liseden devralınan öğrencinin yüksek tahsile hazır olmadığı görülmüş; öğretimin sağlıklı olarak sürdürülebilmesi için önce öğrencinin yüksek tahsil alabilecek seviyeye getirilmesi mecburiyeti doğmuştur. Liselerde edebiyat dersinin müfredatında yer alan edebî bilgiler gibi bazı konular artık üniversitelerde ders olarak görülmeye başlanmıştır.1 Üniversitelerde seviye düşmesi hususundaki şikâyetlerin arkasındaki en mühim sebeplerden biri, pek görülmek istenmese de, orta öğretimdeki akıl almaz düşüştür (Teziç, 2004; Demirkaya, 2005; Sabah, 2005).

Edebiyat öğretimi, insanı hayata hazırlayan, ona başkalarının yaşantı ve tecrübeleri yoluyla ruh, fikir, davranış ve zevk eğitimi veren bir öğretim sahasıdır. Daha önce de ifade edildiği gibi Türkiye'de ciddi ve seviyeli edebiyat öğretimi ancak üniversite seviyesinde verilmektedir.

Edebiyat Öğretiminin Seyri

Edebiyat öğretiminde bilgiyi aktarma ve kazandırma faaliyeti önde gelir. Bu donanımdan sonra bilgiyi kullanma yani hayata uygulama başka bir deyişle bilgiyi maddî, fikrî, estetik veya terbiyevî herhangi bir değere dönüştürmek mümkün olur.

Üniversitelerde edebiyat öğretiminin iki cephesi vardır.

1. Edebiyat tarihi

2. Edebiyat tahlili

Edebiyat tarihi, tarih ilminin bir alt dalıdır. Adından da anlaşılacağı gibi edebiyat kavramının ihata ettiği sanat sahasının varlık malzemesini bilgi sahasına taşıma gaye ve gayretini güder. Toplumun edebî geçmişinin bilinmesi ve bu geçmişe ait mahsullerin teselsül hâlinde bugüne aktarılması, geçmişteki birikimin tanınması ve temellük edilebilmesi için edebiyat tarihi öğretimi şarttır. Edebiyatın tarihî derinliği, coğrafi yaygınlık ve genişliği, şekil ve muhteva bakımından zenginliği ancak edebiyat tarihi vasıtasıyla yeni nesillere öğretilebilir. Edebiyat tarihi dersi, toplumun irfanî geçmişini bugüne bağlamanın, bugünün ise dünün devamı olduğu, yarının da bugünün devamı olacağı, dünü inşa edenlerin bugüne hayat verdiği, bugünkü faaliyetlerle de yarının inşa edileceği gerçeğini ihsas eder. Milletin kültür sahasındaki varlığını, canlılığını ve sürekliliğini gösterir. Güzellik anlayışının geçirdiği merhaleleri ortaya koyar. Öğrencide millî zevk ve bedîî (estetik) heyecanların teşekkülüne zemin hazırlar. Edebiyat tarihinin büyük temsilcileri bunun için okutulur.2 Almanya'da Goethe, Fransa'da Racine, İngiltere'de Sheakespeare, İtalya'da Dante, İspanya'da Cervantes, Rusya'da Puşkin, İran'da Hâfız-ı fiirâzî, Arap dünyasında Muallaka şairleri gençlere bu yüzden okutulmaz mı?

Azerbaycan'da Fuzulî'yi, Nesimî'yi, Nizamî'yi tanımayan, şiirlerini ezbere bilmeyen tahsilli kimse neredeyse yok.

Edebiyat tarihi her ne kadar sanatkârdan hareketle öğretiliyorsa da türlerin tarihi söz konusu olunca eserler öne çıkmakta ve eserden hareketle öğretilmektedir. Öte yandan yazar veya esere dayalı öğretim pek de birbirinden ayrılamaz. Çünkü bütünlük anlayışı söz konusu olunca bir yazarın bütün cepheleriyle ele alınıp öğretilmesinden başka çıkar yol yoktur. Ama devir söz konusu olunca devirlerin önde gelen şahsiyetleri genellikle belli başlı gelen eserleriyle ele alınmaktadır. Dolayısıyla yazar bile eserine dayalı olarak anlatılmış olur. Meselâ Mehmet Rauf'un ***Eylül*** dışındaki eserleri ismen söz konusu edilir.

Edebiyat tahlili ise edebiyat öğretiminin bel kemiğini teşkil eder. Edebî metinlerin, özellikle şiirin anlam tabakalarının farkına varılması; şiirdeki estetik hakikatin, hikmetin anlaşılması; söylenenin ötesinde söylenmeyenin, söylenmek istenenin; imâ yahut ihsas edilenin, sezdirilmek istenenin künhüne vakıf olmanın yolu şerh yahut tahlilden geçer.3 Bu bakımdan eski Türk edebiyatında ve tasavvuf edebiyatında çok zengin bir şerh geleneği vardır. Eski edebiyatın öğretimi sahası başlangıcından beri bütünüyle edebiyat tahliline yani şerhe dayanır. fierh-i mütûn yahut metin şerhi metin tahlilinin bizzat kendisidir.

Eski edebiyatın öğretiminde edebiyat tarihi doğrudan bir programa dayanmamakla birlikte, edebî sahada ibda sahiplerinin kimlik ve faaliyetleri ile ilgili müracaat kaynağı işlevi gören ve bu şahsiyetlerin hayat ve eserleri hakkında muayyen malumatı ihtiva eden şuarâ tezkireleri bu boşluğu doldurmaktaydı. fiuarâ tezkireleri, sadece biyografik malumatı barındırmamakta, aynı zamanda sanatkârın eserleri hakkında da değerlendirmeye dayalı bazı bilgi görüş, düşünce, kanaat ve hükümleri de ihtiva etmektedir. Bu görüş, düşünce hüküm ve kanaatlerin ardında ciddi bir tahlil ve değerlendirme gayretinin yattığı aşikârdır.

Edebiyat tarihi, "sadece edebî eserlerin tarihi" olarak anlaşılmamış, edebiyat tarihi, edebî eserlerin olduğu kadar, bu eserleri ibda edenlerin ve ibda edilme zeminlerinin de tarihi olarak anlaşılmıştır. Bir bütün olarak bakıldığında eski edebiyatın tenkidî dünyasının da şuarâ tezkirelerinde yer aldığını söylemek mümkündür (Tolasa, 1993).

Yeni yahut batı tesirindeki edebiyatın öğretiminde de metin tahlili esas alınmıştır. Cumhuriyeti kuran nesiler yeni Türk edebiyatının ilk örneklerinin muhteva tahlili ile yetiştirilmişlerdir. Zaman geçip devir değiştikçe ortaya çıkan yeni nesillerin eserleri de okullarda ders malzemesi olarak tahlil edilmeye başlanmıştır. 1939'da kurulan yeni edebiyat kürsüsünde Tanpınar'ın tahlil ettiği metinler Tanzimat ve Servet-i Fünûn nesillerinin metinleridir. Bu metinler, daha sonra Tanpınar'ın XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi'nde kendilerini gösterirler (Tanpınar, 1962).4 Tanpınar'ın edebiyat tarihi, aynı zamanda bir edebî tahlil kitabı olarak okunabilecek değere sahiptir. Tanpınar, ancak hayatının son döneminde Yahya Kemal hakkında bir eser yazar. Aynı şekilde Mehmet Kaplan da 1940 yıllarında Tanzimat nesillerinin verimlerini tahlilî olarak okuturken, aynı yıllarda Tevfik Fikret ve şiiri hakkında verdiği doçentlik tezi ile Servet-i Fünûn şiirini de tahlil mevzuu hâline getirmiştir (Kaplan, 1946). Devrin sanatkârlarının şiirlerini de tahlil eden Kaplan bu çalışmalarının verimlerini 1954 yılında fiiir Tahlilleri umumî başlığı altında kitaplaştırmaya başlamış, 1965 yılında da, kitabının Cumhuriyet Devri Türk şairlerinin eserlerini tahlil ettiği ikinci cildini yayımlamıştır (Kaplan, 1954, 1965).

1940 yıllarında edebiyatı şerh, tahlil ve tarih üzere okutan Tarlan, Tanpınar ve Kaplan'ın talebesi olanlardan bazıları İstanbul Üniversitesi'ndeki edebiyat öğretiminin halka dönük veya halkçı olmadığından şikâyetçi olurlar. Bu yüzden bir tepki olarak mezuniyet tezlerini halk edebiyatından seçerler. Bu gençlerden biri olan Rauf Mutluay, olgunluk çağlarında bu davranışlarının hata olduğunu ihsas ederek pişmanlığını dile getirir (Mutluay, 1976 ve 1944-1945). Ama aynı çevreler daha sonra edebiyat fakültelerindeki edebiyat öğretiminin çağı yakalayamadığını, çağdaş olmadığını, çağdaş eserlerin derslerde okutulmadığını bir iddia olarak ileri sürmeye ve bu iddiayı hakikatmiş gibi seslendirmeye başlamışlar ve çağdışı bir olguya tepki gösterircesine seslerini yükseltmişlerdir.

Bir hakikate dayanmayan bu iddialar, tekrar edile edile bir gerçeklik hüviyeti kazanmış ve "yeni edebiyat"ı günün edebiyatı şeklinde anlayanlar matbaadan yeni çıkan her kitabın sınıfa sokulması gerektiği yolunda bir zehaba kapılmışlardır. Çünkü bunlar yeniliği yeni mahsul yahut turfanda sebze gibi anlamaktadırlar.

Yeni çıkan her eserin sınıfa getirilip ders malzemesi, tahlil konusu edilmesi şart olmadığı gibi buna lüzum da yoktur. Üstelik yeni çıkan eserlerin sınıfta ders ve tahlil konusu edilmesi edebiyat öğretimine somut bir katkı da sağlamaz. Çünkü sınıfa girecek eselerin nitelik bakımından belli bir seviye ve değer taşıması, devrini ve neslini temsil kudretine sahip olması ve örnek teşkil etmesi gerekir. Sınıfa girecek bir eserin, her şeyden önce edebiyat tarihine mal olmuş olması gerekir. Derste tahlil edilecek eserlerin, devirlerinin aynası olmaları, ait oldukları çağın ruhunu hakkıyla aksettirmeleri, edebî ve estetik değeri hâiz olmaları hem metot hem de pedagoji bakımından bir mecburiyettir. Bu bakımdan yeni bir edebî eserin sınıfta ders konusu edilebilmesi, o eserin ancak nitelik bakımından kendisinden önceki örnekleri aşmış olması, onların önüne geçmesi ile mümkündür. Ancak bu şartlarda yeni eserler sıcağı sıcağına sınıfa sokulur; en iyi örnek diye gösterilip, okutulur. Böyle eserler ortaya çıkınca öncekiler elemeye tabi tutulur ve bazıları terk edilir. Yani edebiyatta da iyi kötüyü kovar. Bununla birlikte yeni eserlerin, genç sanatkârların eserlerinin sınıfa girmemesi şeklinde bir kayıt, kural veya yasak yoktur. Hiç olmamıştır, böyle bir şeye gerek de yoktur.

Yeni eserlerin edebiyat tarihine mal olması hususunda muhtelif ölçüler söz konusudur. Yazarın ölümü bu hususta bir ölçü olarak kabul edilmiş görünmektedir. Çünkü sanatkârın yeni bir eser verme faaliyeti durmuş, değişme ve gelişme gösterme ihtimali ortadan kalkmıştır. Eserin yazılışının üzerinden elli yıl geçmiş olması da başka bir ölçüdür.

Bütün bunlara rağmen yeni eserlerin, hatta matbaadan alınmış ilk nüshanın bile sınıfa götürülmesi mümkün olduğu gibi basılmamış eserler bile sınıfa götürülebilir, derslerde kullanılabilir. Fakat bunların gireceği sınıflar edebî tenkid derslerinin görüldüğü sınıflardır. Eser mevcut tenkidî görüş ve ölçülere göre şekil, muhteva, tarz, tavır, edâ ve benzeri bakımlardan değerlendirmeye tabi tutulur, hakkında edebî ve estetik yargılara varılır. Edebiyat tarihine mal olması beklenir. Çünkü bir eserin, yazarının diğer eserleri arasındaki yeri bile o sanatkâr yazmaya devam ettiği müddetçe tehlikededir. Yazılacak her yeni eserin öncekileri aşacak bir seviyeyi tutturma ihtimali, zayıf da olsa, her zaman söz konusudur. Bu tehlike yazarın ölümü veya yazı faaliyetinin bir şekilde sona ermesiyle ortadan kalkar.

Öte yandan edebiyat öğretiminde günün edebiyatının nabzını tutmak, mevcut edebî hayatın seyrini takip etmek için yeni eserlerin takibi ve değerlendirilmesi ayrı bir ihtiyaç ve mecburiyettir. Türk edebiyatının öğretiminde bu husus da ihmal edilmiş değildir. Örnekleri

vardır ve en önde gelen uygulayıcısı da yine Rahmetli Mehmet Kaplan'dır. Kaplan'ın *fiiir Tahlilleri* adlı eserinin ilk cildinde eserlerini tahlile tabi tuttuğu şairlerden Yahya Kemal Beyatlı, *Cumhuriyet Devri Türk fiiiri* alt başlıklı ikinci ciltte ele aldığı şairlerden Faruk Nafiz Çamlıbel, Sabri Esat Siyavuşgil, Ahmet Kutsî Tecer, Necip Fazıl Kısakürek, Ahmet Muhip Dranas, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Melih Cevdet Anday, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Oktay Rifat, İlhan Berk, Behçet Necatigil, Necati Cumalı, Attila İlhan, Cemal Süreya [Seber], Cahit Külebi, Özdemir Asaf [Arun], [Ömer] Edip Cansever, Turgut Uyar, Zeki Ömer Defne, Bekir Sıtkı Erdoğan, Mustafa Seyid Sutüven, Selâhattin Batu, Sezai Karakoç ve Ayhan Kırdar ile eserin genişletilmiş baskısına ilave ettiği imzalardan İsmail Hami Danişmend, Aşık Veysel fiatıroğlu, Kemal Edip Kürkçüoğlu, Halide Nusret Zorlutuna, Arif Nihad Asya, Behçet Kemal Çağlar, Coşkun Ertepınar, Baki Süha Ediboğlu, İlhan Geçer, Hasan fiimşek, Halim Yağcıoğlu, Salâh Birsel, Ceyhun Atuf Kansu, Sabahattin Kudret Aksal, İbrahim Minnetoğlu, Osman Atilla, İbrahim Zeki Burdurlu, Feyzi Halıcı, Mehmet Çınarlı, Nüvit Özdoğru, [Mehmet] Başaran, Ümit Yaşar Oğuzcan, Nüzhet Erman, Gültekin Sâmanoğlu, Nureddin Özdemir, Osman Türkay, Ahmed Arif, Ercüment Uçarı, Mustafa Necati Karaer, Talât Sait Halman, Ülkü Tamer, Türkân İldeniz, Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu, Erdem Bayazıt ve Hamit Macit Selekler hayatta olup günün şiirini ibda etmekteydiler (Kaplan, 1954, 1965, 1973, 1975).

Aynı sahada çalışan ve günün edebiyatının nabzını tutanlardan Prof. Kenan Akyüz'ün 1953 yılında ders malzemesi olarak neşrettiği *Batı Tesirinde Tük Edebiyatı Antolojisi* adlı eserinde yer verdiği imzalardan Fuad Köprülü, Ali Canip Yöntem, Mehmet Behçet Yazar, Yahya Kemal Beyatlı, Halit Fahri Ozansoy, Orhan Seyfi Orhon, Yusuf Ziya Ortaç, Faruk Nafiz Çamlıbel, Necmeddin Halil Onan, Salih Zeki Aktay, Ali Mümtaz Arolat, Ahmet Hamdi Tanpınar, fiükûfe Nihal Başar, Halide Nusret Zorlutuna ve Necip Fazıl Kısakürek hayatta ve olgunluk çağlarındaydılar (Kaplan, 1954, 1965, 1973, 1975).

Bunlardan Köprülü, Onan ve Yazar dışındakiler edebî faaliyetlerini canlı olarak sürdürmekte ve eser vermekteydiler. Günün edebiyatının nabzını tutan bir hoca olarak Kenan Akyüz 1983 yılında mevcut edebî hayatın seyrini "Dar Boğaz" ifadesi ile izah yoluna gitmiştir (Akyüz, 1983).

Bundan dolayı edebiyat bölümlerinde çağdaş edebiyatın okutulmadığı yolundaki iddialar birer iddia olmaktan başka mana taşımayıp edebiyat öğretiminin gerçekleriyle bir ilgisi de yoktur. Bu yoldaki iddiaları bugün de, hem de üniversite çevresinden kişilerden işitmek mümkün olsa da bu iddia sahiplerinin çağdaş eser kavramına yükledikleri anlam o günlerde okudukları bir kitap veya sevdikleri bir yazarın yeni çıkmış bir kitabı ile sınırlı olabiliyor. Mesela çağdaş eser olarak kabul edilip okutulmadığı iddia edilen *Tutunamayanla*r adlı romanın yazarı hakkında bir doktora, üç ihtisas çalışması hazırlanmış olması bu çeşit iddiaların ciddiyetini ortaya koysa da söylentinin önüne geçemediği anlaşılıyor.

Edebiyat öğretimi Türk üniversitelerinde, öğretim üyelerinin donanım, mizaç ve temayüllerine göre şekil alabilmektedir. Bununla birlikte belli bir çerçeve içerisinde, mevcut müfredat anlayışına rağmen günden güne yenilenerek verildiğini söylemek gerekir. Meselâ edebiyat tarihimizin kurucusu Mehmet Fuat Köprülü'nün bu sahada koyduğu usul ve ölçüler tesirini hâlâ sürdürmektedir.

Türk üniversitelerinde geçmişte Ahmet Hamdi Tanpınar, Mehmet Kaplan, Kenan Akyüz, Ömer Faruk Akün, M. Kaya Bilgegil, A. Gündüz Akıncı, M. Orhan Okay, Birol Emil, İnci Enginün, Olcay Önertoy, Zeynep Kerman gibi hocalarımız tarafından yürütülen Yeni Türk Edebiyatı öğretimi hâlihazırda Hasan Akay, Ali Yavuz Akpınar, fierif Aktaş, Hülya Argunşah, Nazan Bekiroğlu, Necat Birinci, Nurullah Çetin, Yavuz Demir, Nükhet Esen, Bilge Ercilasun, Rıza Filizok, Önder Göçgün, Belkıs Gürsoy, Ömer Faruk Huyugüzel, Ramazan Kaplan, Ramazan Korkmaz, Mustafa Özbalcı, İsmail Parlatır, Nâzım Hikmet Polat, İbrahim fiahin, Celal Tarakçı, Mehmet Tekin, Sadık Tural, Himmet Uç, Sema Uğurcan, M. Alemdar Yalçın ve Kâzım Yetiş gibi hocalarımız eliyle yürütülmektedir.

Eski Türk Edebiyatı da Ferid Kam, Ali Nihad Tarlan, İsmail Hikmet Ertaylan, Abdülkadir Karahan, Agâh Sırrı Levend, Abdulbaki Gölpınarlı, Hasibe Mazıoğlu, Halûk İpekten, Faruk Kadrî Timurtaş, Sedit Yüksel, Mehmed Çavuşoğlu, Harun Tolasa, Tunca Kortantamer gibi hocalarımız eliyle yürütülmüştü.

Bugün de bu hocaların öğrencileri olan Namık Açıkgöz, Coşkun Ak, Mehmet Arslan, A. Süreyya Beyzâdeoğlu, Orhan Bilgin, Ahmet Cem Dilçin, Muhammet Nur Doğan, Sadık Erdem, Mustafa İsen, Turgut Karacan, Ahmet Kırkkılıç, Cemal Kurnaz, Günay Kut, Sabahattin Küçük, Muhsin Macit, Mine Mengi, Ahmet Mermer, İskender Pala, Ahmet Atilla fientürk, Kemal Yavuz gibi hocalarımızın eliyle yürütülmektedir.

Edebiyatın Öğretiminde Tutulan Yol

Edebiyat öğretiminde tutulan yolun Türkiye'de dikkate değer bir geleneği vardır. Bu geleneğe muhalif olanların bile bu geleneğin tesirinden kendilerini kurtaramadıkları görülmektedir.

Bu anlayışta bilgi esastır. Bilgi bütün cepheleri ve bütün çehreleriyle öğrenciye aktarılır. Edebiyat bilgisinin sadece kendisi değil kaynakları ve bu bilgiye ulaşma yolları da yardımcı bilgiler olarak talebeye öğretilir. Öğrencinin verilen bilgiyi öğrenip öğrenmediğine bakılır ve öğrenme süreci buna göre değerlendirilir. Bilginin kendisi, kaynakları, bilgiye ulaşma, kullanma ve değere dönüştürme yol ve usulleri ile donatılan öğrenci ancak şahsî kabiliyet ve mahareti varsa öğrendiklerinden azami derecede faydalanabilir.

Gazete dilinin doğuşuna ve gelişimine kadar bu anlayış hâkim oldu. Edebiyat ile ilgili her husus Arap belagati dâhilinde aktarıldı. Bu aynı zamanda edebî zihniyetin yönünü de belirliyordu. Bu anlayış belli bir noktadan sonra terk edildi. Yerine batılı anlayış hâkim oldu. Böylece Arap belagatinin yerini batı retoriği aldı. Fakat metot da bir değişiklik olmadı yine bilgi esasından hareket edildi. Bu sefer de batılı retoriğin bilgisi aktarılıyor talebede bu bilgiden sorumlu tutuluyordu.

Bunun sebebi basitti. Çünkü bilgi sahibi olunmadan fikir veya görüş sahibi olunmayacağı biliniyor, bir kural olarak buna inanılıyordu. Fakat vasıtaların gayelerin yerine geçmesi üzerine edebiyat eğitim ve öğretiminden maksadın belagat veya retoriği öğretmek, belletmek veya ezberletmeye dönüşme tehlikesi bu yolun zaafı olarak kendini gösterdi. Bu da bu anlayışın

düşmanlarını çoğalttı ve zamanla bu görüşün tasfiyesini gündeme getirdi. Vasıtaların kişiyi gayeye götürmedeki yeri, önemi ve işlevi sorgulanacak yerde vasıtanın kendisi sorguya tabi tutuldu. Sonucun bugün memnuniyet verici olduğunu söylemek mümkün değildir.

Gelenekçi anlayışın bir başka cephesini veya kolunu ise doğrudan uygulama anlayışında bulmak mümkündür. Bu anlayışta eser örneğinden hareket edilir, aynı yahut benzer malzeme ile örnekten hareketle eser yazdırılırdı. Nazire yazmak şeklinde bilinen bu uygulama çok yaygındı ve pratik neticelerini hemen veriyordu. Nazireciliğin farklı uygulama seviyeleri olarak değerlendirilebilecek tahmis, terbi, tesdis gibi başkasının eseri üzerinden eser verme/eser yaratma uygulaması zamanla itibardan düşmüş ve terk edilmiştir. Bu itibar kaybının sebebi vasıtanın kötü veya işlevsiz oluşundan değil anlayış değişmesi, örnek kullanımının mahiyet değiştirmesi yanında örneklerin de eskisi kadar kuvvetli/değerli ve seviyeli olmayışında aranabilir.

Buna rağmen uygulamacı anlayışın bütünüyle terk edildiğini söylemek mümkün değildir. Özel örneklerden hareket etme anlayışı yerini genel örneklere bırakmıştır. Mesela belli bir gazel, beyit veya kafiyeden hareketle eser yazma anlayışı yahut bu çerçevede vazife yükleme anlayışı revaçtan düşmüştür. Edebiyat eğitimci veya öğreticileri “bu gazeli tanzir edin, şu beyti tanzir edin, bu beyitten hareketle beytin vezni ve kafiyesiyle aynı vezin, kafiye ve edâda bir gazel yazın yahut da, herhangi bir beyit veya mısra göstermeden, şu vezin veya kafiyeyle bir şiir yazın” şeklinde bir ödev veya sorumluluk yükleme yolunu terk etmişlerdir. Bunun yerine falan yazarın yahut filan yazarların eserleri genel olarak tavsiye edilmiş ve o vadide eserler verilmesi istenmiştir. Bu da bizdeki edebiyat eğitim ve öğretimi anlayışının adeta mecraının değişmesine sebep olmuş hatta böylece yeni bir edebiyatın doğmasına zemin hazırlanmıştır.

Bilgi ve örnek esaslı anlayışta önce bilgi yara almış ve bazı bilgi şubeleri terk edilmiştir. Bu bilgi şubeleri aynı zamanda uygulama özelliğini de taşındığı için bilginin tasfiyesi doğrudan uygulamayı da tasfiye etmiş ve bu edebiyat eğitim ve öğretiminde çok ciddi bir boşluk doğurmuştur. Mesela sadece aruz vezninin bilgi olarak öğretilmesinin zaafa uğratılmasıyla Türk şiiri çok ciddi bir temrin vasıtasından mahrum kalmıştır. Aruz, şaire lügati tarama ve elemeye mecbur tuttuğu için aruzun tasfiyesi bu mecburiyeti ortadan kaldırmış ve böylece şair olmak şiir yazmak için dil donanımı şartı kendiliğinden ortadan kalkmıştır. Bu durum dolaylı olarak “şiirin kelimelerle yazıldığı” gerçeğine yabancılaşmayı hızlandırmıştır.

Bugün dili doğru kullanmanın, meramı doğru anlatmanın edebiyat hocalarına ve edebiyat tahsili yapan ve “edebiyatçı” diye tesmiye edilen bir meslek gurubunun vazifesi olduğu zannedilmeye başlanmıştır. Herhangi bir ifade zaafına işaret edildiğinde mazeret hazırdır: “Ben edebiyatçı değilim!” Hatta imla bile sadece bu “edebiyatçı” zümresinin sorumluluğu olarak görülmeye başlamıştır.

Değerlendirme meselelerinde çok ciddi bir düşüş vardır. Metin seçimi hususunda bazı Türkçe ve edebiyat kitaplarının sefaletini kimse görmek istememektedir. Öyle metinler seçilmiştir ki imza sahibinin yazar olduğu ilk defa o metnin derc edildiği kitaptan öğrenilmiştir. Sadece metin seçiminde değil kitapların dilinde de aynı sefalet söz konusudur. Son yirmi beş otuz senenin ders kitap yazarlarına göz atıldığında şaşırtıcı sonuçlarla karşılaşılacaktır. Bir kitap üzerinde gördükleri imza üzerine bazı öğretmenler imza sahibini/kitabın yazarını kast ederek “kitap da yazdı demek!” şeklinde hayret ve şaşkınlık ifadeleri serdetmişlerdir. Bu

yazarlar arasında, sadece belli bir anlayışı memlekete hâkim kılma cehd ve gayretini güden talihsizler de vardır.

Eğitim ve öğretimde ihtiyaçların karşılanması hedefinin terk edilerek bir sonraki imtihan basamağını aşmaya şartlanmak da ciddi bir meseledir. Üniversite imtihanındaki sorular edebiyat eğitim ve öğretimine ciddi bir darbe vurmuştur. Üniversite imtihanları birinci sınıf birkaç yazarın külliyatını okumuş adayla hayatında ders malzemesinden başka bir şey okumamış adayı ayırması mümkün olmadığı gibi seçme imtihanlarının böyle bir gaye taşıdığını da söylemek mümkün değildir. Estetik, tercih zevk ve takdir hissine sahip insanların böyle imtihanlarla seçilebilmesi söz konusu değildir. Hâl böyle olunca sadece hocasını dinleyip onun notlarını öğrenip ezberleyen ve tabiî imtihanlarda da öne çıkan buna karşılık kendisinden istenilenin dışında pek bir şey okumayan, hatta edebiyatla, edebî eserle ciddi mânâda ilk defa okuduğu bölümde yüz yüze gelenler de vardır. Bunlar arasında da edebiyat bölümlerinde istihdam edilenlere bile rastlanabilmektedir. Bu durum edebiyat eğitim ve öğretiminin akademik seviyedeki zaaflarındandır.

Edebiyatın Öğretiminde Gaye

Edebiyat öğretiminin belli gaye, hedef ve endişeleri bulunmaktadır. Bunlar kabaca şu şekilde tasnif edilebilir:

1. İlmî endişe ve gaye: Hakikatin peşindedir. Daha ziyade debiyat tarihi sahasında gözetilir.

2. Estetik endişe ve gaye: Güzelliğin peşindedir. Eser tahlili ve değerlendirmesi sahasında gözetilir.

3. Fikrî endişe ve gaye: Hikmetin peşindedir. Edebî muhtevanın anlaşılması ve değerlendirilmesi sahasında gözetilir.

4. Pratik endişe ve gaye: Faydanın peşindedir. Edebiyatın hayata uygulanmasında, hitabet ve metin yazarlığında kendini gösterir.

5. Pedagojik/terbiyevî endişe ve gaye: Hepsinin peşindedir. İnsan yetiştirme, insanı erdem çerçevesindeki niteliklerle donatma sırasında gözetilir.

Bu tasnif, kesin sınırlarla birbirinden ayrı tutulamaz. Her gaye ve endişe diğerleriyle ilişki içindedir. Hatta çoğu zaman biri olamadan diğerleri söz konusu olmaz. Bütün bu hedeflerin üstünde yer alan ana hedef ise nitelikli ve donanımlı insan yetiştirmektir.

Edebiyat Öğretiminde Felsefî Boyutun Eksikliği

Edebiyatla felsefe arasındaki münasebetin yakınlığı ve önemi açıktır.5 Edebiyat, mahiyeti itibariyle bir inşa faaliyetidir. Hissî ve fikrî bir inşa faaliyeti. Gayesi estetik (bedîî) değer, bir başka ifadeyle de güzellik yaratmak olan bir inşa faaliyeti. Edebiyat insanın aklına, ruhuna, duygularına hitap eder. Edebiyatın aklî tarafı düzen, tertip, plan ve tutarlılık; hissî tarafı ise ruh ve gönül meselesidir. İnsanı tesir altına alır. Duyguları harekete geçirir, duygu değişmelerine sükûnetten galeyana kadar değişik ruh hâllerine sokar. Bazı insanlarda söz konusu olabilen his yoksunluğunu giderir, açlığını doyurur, boşluğunu doldurur; zayıflığını besler, geliştirir, zenginleştirir, hatta olgunlaştırır.

Edebiyat, umumiyetle tahlil, tasvir ve ifade etme yollarını kullanır. Ama her hâlükârda "Edebiyat dile dayanır" (Kaplan, 1976, 769) Edebiyatın öğretiminde son yıllarda bir mesele olarak öne sürülüp istismar edilen öğrencinin dil seviyesi mesele bile değildir çünkü "Edebiyat öğreniminde dil engel değildir. Dil öğrenilir", öğretilir (Kaplan, 1976, 769-770).

Öte yandan da edebiyat fikrî bir zemine ihtiyaç gösterir. Bu ihtiyaç ancak felsefe ile karşılanabilir. Çünkü felsefe de edebiyat gibi bir inşa faaliyetidir. Ama zihnî, aklî, mantıkî, fikrî bir inşa faaliyeti. Felsefe insanın duygularına değil doğrudan aklına, mantığına hitap eder. Edebiyatın insanı güzellik yolu ile etkilemek gayesine karşılık felsefenin insanı hakikat sevgisi veya varlık kategorilerinin hakikatini anlamak için sorular sorarak ikna veya etkileme gayesi söz konusudur. Felsefe için güzellik şart değilse de edebiyat için tefekkür yani felsefe ihtiyaçtır. Çünkü edebiyat daha öce ifade edildiği gibi insanın ruhuna olduğu kadar aklına da hitap etme özelliği taşımaktadır.

Edebiyatın felsefî bir temele dayandığı, bazı filozofların düşüncelerini edebiyat yoluyla ifade ettikleri yahut bazı ediplerin eserlerinde felsefî görüşlere yer verdikleri bilindiği hâlde edebiyatın, estetiğin felsefesi ders konusu edilmiş değildir. Bu husus sohbetlerde bir eksiklik olarak dile getirilmekte ve yakınmanın ötesine geçmemektedir. Edebiyat ve felsefe münasebeti hususundaki ihtiyaç ortada dururken edebiyat bölümlerinin müfredatında felsefe dersine yer verilmemektedir. Edebiyat bölümlerinde edebiyatın felsefî tarafını konu edinen dersler okutulmadığı için birçok edebiyat hocası felsefe hususunda duyduğu ihtiyacı el yordamıyla kaynaklara yönelerek kendi başına okumak suretiyle gidermeye çalışmak zorunda kalmıştır. Buna karşılık, bir felsefe bölümünün müfredatında, "felsefe ve edebiyat" münasebetlerinin irdelendiği derslerin okutulduğu görülmektedir.6

Edebiyat öğretiminde felsefeye yer verip, tahlil ve değerlendirme derslerinde felsefenin yardımına başvurmak gerekir. Felsefe sahasından gelecek katkı ve yardımların edebiyat öğretiminde yeni ufuklar açacağı ve bu sahayı zenginleştireceği inkâr edilemez.

Edebiyat öğretiminin burada tasvirî olarak üzerinde durulmaya çalışılan hususlardan ibaret değildir. Daha farklı ve daha mühim meseleler başka yazıların konusudur. Bozuk olan eğitim sistemi düzeltilmediği sürece, edebiyat öğretimindeki aksaklıkların giderilmesi mümkün değildir. Düzeltilse dahi tenkidler devam edecektir.

Kaynakça

AKYÜZ, Kenan, (1953) **Batı Tesirinde Türk fiiiri Antolojisi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayımları.

AKYÜZ, Kenan, (1983) "*Dar Boğaz*", **Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı,** İstanbul: Tekin Yayınevi.

AKYOL Avni, (1990) **http://www.byegm.gov.tr/YAYINLARIMIZ/AyinTarihi/1990/eylul1990.htm** (Devrin Millî Eğitim bakanı tarafından "şartsız kurul" telâffuz ediliyor.)

ATALAY, Figen (2000), "*Veliler Eğitim Kredisi İstiyor*" **Cumhuriyet**, 7 Aralık 2000.

AYDOĞDU, Hamza, (2003) **Yusuf Atılgan ve Oğuz Atay'ın Eserlerinde Yabancılaşma**, Y.Y.Ü. S. B. E. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.

BERKAN, İsmet , (2004) "*Böyle gitmez* ", **Radikal, (**22 Temmuz 2004).

BAYRAK, Hülya, (2002) **Yusuf Atılgan ve Oğuz Atay'ın Eserlerinde Ölüm ve Anlamsızlık Problemi**, , A.Ü. S. B. E. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

BAYSAL, Hakkı Burak, (2002) **Oğuz Atay`ın Hayatı-Eserleri-Sanatı**, Yüksek Lisans, D. Ü. S. B. E. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.

Boun (2005-2006b) (**http://www.phil.boun.edu.tr/t3underg.html#t3-3**)

Boun 2005-2006a) **http://www.boun.edu.tr/graduate/social_sciences_ and_humanities/philosophy.html)**

CANER, Fırat, (2002) **Bir İdeoloji Olarak Murathan Mungan fiiiri**, Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

CEYLAN, Ömür, (2000) **Tasavvufî fiiir fierhleri**, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

CEYLAN, Ömür, (2005) **Böyle Buyurdu Sûfî -Tasavvuf ve fierh Edebiyatı Araştırmaları**, İstanbul: Kapı Yayınları;

ÇELİK, Hüseyin, (2003): "*Eğitimde Elde Var 40 Bin Sıfır*", **Radikal**, (29 Temmuz 2003).

ÇEVİRME, Hülya, (1999) **Murathan Mungan`ın Hikâyelerinin Kültür Yapılarının Değerlendirilmesi ve Greimas Göstergebilim Metoduna Göre Yapısal Özelliklerinin İncelenmesi,** Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Basılmamış Doktora Tezi.

egitim.milliyet: **http://egitim.milliyet.com.tr/page.asp?PageID=587**

DEMİRKAYA, Nergis, (2005) "*1977 Lise Sıfır Çekti*", **Sabah**, (10 Aralık 2005). **http://www.sabah.com.tr/2005/12/10/ gnd104.html**

DOĞAN, D. Mehmet, (2002), "*Milat'tan Sonra Edebiyat Rersleri*!" **Zaman**, (03 Mart 2002).

EMRE, İsmet, (1997) **Oğuz Atay`ın Hayatı ve Eserleri**, G.Ü. S. B. E. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

ERDOĞAN, İrfan, (2003) **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi (Sorunlar ve Çözümleri)**, 2.baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

FEDAİ, Celal, (1998) **İsmet Özel`in Hayatı, Edebi fiahsiyeti ve fiiirleri Üzerinde Bir İnceleme**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÜNDOĞAN, Ali Osman, (1996) "Edebiyat ve Felsefe İlişkisi Üzerine, **Akademik Araştırmalar**,[Erzurum], 2 (1996) 1-6.

KAPLAN, Mehmet, (1946) **Tevfik Fikret ve fiiiri**, İstanbul: Türkiye Yayınevi.

KAPLAN, Mehmet, (1954) **fiiir Tahlilleri** *I*, İstanbul.

KAPLAN, Mehmet, (1965) **fiiir Tahlilleri II- Cumhuriyet Devri Türk fiiiri**, İstanbul: Baha Matbaası.

KAPLAN, Mehmet, (1973) **Cumhuriyet Devri Türk fiiiri**, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi; Bu eserin ikinci baskısı bir imza ilavesiyle yayımlanmıştır:

KAPLAN, Mehmet, (1975) **Cumhuriyet Devri Türk fiiiri**, İstanbul: Dergâh Yayınları.

KAPLAN, Mehmet, (1976) "*Prof. Mehmet Kaplan ile…*", Konuşan: Konur Ertop, **Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı 1976**, İstanbul: Tekin Yayınevi, s. 769–770.

KAPLAN, Mehmet, (1954), **fiiir Tahlilleri I: Âkif Paşa'dan Yahya Kemal'e Kadar**, İstanbul.

KAPLAN, Mehmet, (1965), **fiiir Tahlilleri II**, İstanbul: Baha Matbaası.

MENGİ, Mine, (1997) "*Metin fierhi, Tahlili ve Tenkidi Üzerine Düşünceler*" **Dergâh**, VIII/93 (1997) 9.

MUTLUAY, Rauf, 1976, "*Rauf Mutluay*", Konuşan: Atilla Özkırımlı, **Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı 1976**, İstanbul: Tekin Yayınevi, s. 811;

MUTLUAY, Rauf, (1944–1945), **Halk fiiiri ve Yaşama fievki**, İ.Ü Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Basılmamış Mezuniyet Tezi, İ.Ü. Türkiyât Enstitüsü Tez Nu: T. 214, 84 s.

ORHAN, Gökhan,(2002, "*Sıfırcılar Neden Sıfır Çektiler?*", **Üniversite ve Toplum** (Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi), 2/ 3, (Eylül 2002), 14-17. **http://universite-toplum.org/ comments.php3?id=91**

ÖZARSLAN, Ersin, (1998) "*Yüksek Öğretimde Türk Dili Öğretiminin Bazı Meseleleri*", ***Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı***, (Bildiriler), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s. 157–161.

Sabah (2005): "*Çok Programlı Liseler İflas Etti*" **Sabah**, (10 Aralık 2005) **http://www.sabah.com.tr/2005/12/10/gnd 105. html**

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1944) **Tevfik Fikret-Hayatı, fiahsiyeti, fiiir ve Eserlerinden Parçalar**, İstanbul: Semih Lütfi Kitabevi;

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1962) **XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi**, C. I., (Yeniden ele alınmış ve genişletilmiş ilâveli İkinci Baskı), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1977) **Edebiyat Üzerine Makaleler**, Hazırlayan: Dr. Zeynep Kerman, (İkinci Baskı) İstanbul: Dergâh Yayınları.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (2002) **Edebiyat Dersleri-Gözde Sağnak Ali F. Karamanlıoğlu, Mehmed Çavuşoğlu'nun Ders Notları**, Hazırlayan: Abdullah Uçman, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları;

TARLAN, Ali Nihat, (1981) "*Metinler fierhine Dair*", **Edebiyat Meseleleri**, İstanbul: Ötüken Yayınevi; KORTANTAMER, Tunca, "*Teori Zemininde Metin fierhi Meselesi*", **Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, VIII (1994) 1-10.

TOLASA, Harun, (1983) **Sehi, Latifi ve Âşık Çelebi Tezkirelerine Göre 16. Yüzyılda Edebiyat Araştırma ve Eleştirisi**, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

TETİK, Duran, (2001): "*Adana'da Eğitim Çöktü*", **Yeni Mesaj**, (29 Ekim 2001).

TEZİÇ, Erdoğan, (2004), "*Teziç: Orta öğretim Kurumları Çöktü*" **Yeni fiafak**, (28 Temmuz 2004).

Yale (1979) **http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1979/5/79.05.intro.x.html** Yale-New Haven Teachers Institute*:Strategies for Teaching Literature*, 1979, Volume V. Introduction.

YILDIZ, Yard. Doç. Dr. Sadettin, (1998) *"Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Meseleleri ve Bazı Teklifler*", **Türk Dili**, 557, (Mayıs 1998).

YAVUZ, Hilmi, (2003) "*Edebiyat Liseleri*", **Zaman**, (04 Temmuz 2003). [Yavuz'un *Budalalığın Keşfi,* (2002, İstanbul: Can Yayınlar) adlı kitabında yer alan "Milli Eğitim Sistemimiz Nasıl Çöktü?" başlıklı yazısından aktarma].

A PRELIMINARY ESSAY ON TEACHING LITERATURE

Ersin ÖZARSLAN*

Abstract

In this study “the teaching literature”, is studied as a subject matter, has been discussed with generaly and descriptively in its essential character, progress, mentality, deficiency, and the aim of teaching literature.

Key Words: Teaching literature, history of literature, literary analysis, aim of teaching literature, philosophical dimension

* Dr.; Gazi Üniversitesi

1 Bu ihtiyaç yüksek öğretimin her sahasında kendini hissettirdiği için bazı üniversiteler, kompozisyon veya yazılı anlatım gibi dersler ihdas etmişlerdi. Yüksek Öğretim Kanunu ile üniversitelerde bu ihtiyacı gidermek üzere Türk Dili dersi ihdas edildi. Ama çok geçmeden bu ders ideolojik endişelerle etkisiz hâle getirildi. Bu hususta ki tespit ve teklifler için bakınız: (Özarslan, 1998, 157–161).

2 Bu hususta herhangi bir yabancı üniversitenin yerli edebiyat müfredatına bakmak kâfidir.

3 fierh ve tahlil için bakınız: (Tarlan, 1981; Kortantamer, 1994; Mengi, 1997; Ceylan, 2000 ve 2005; TDEA, 1986 ve 1998)

4 Bu eser tamamlanamadığı için bütün nesilleri ihtiva etmez. Tanpınar'ın Servet-i Fünûn neslinden Tevfik Fikret hakkındaki antolojisi, ders notları ve makaleleri onun derslerinin malzeme ve çerçevesini verir. Bu hususta bakınız: (Tanpınar, 1944, 1977, 2002).

5 Edebiyat ve felsefe ilişkisi hakkında bakınız: (Gündoğan, 1996).

6 Bu dersler Boğaziçi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü müfredatında "PHIL 444 Felsefe ve Edebiyat (3+0+0) 3" künyesi ile lisans ve "PHIL 664 Philosophy in Literature (Edebiyatta Felsefe) (4+0+0) 4" lisans üstü programda yer almaktadır. Ders tanımı ise şöyledir: "Edebiyat üzerine felsefi incelemeler. Ağırlık verilecek konular arasında anlatının mantığı, yorum kuramları ve stratejileri, kurguda temsil ve doğruluk, bilinçdışı kavramı ve bilinçdışının işlevi, edebiyat tarihinde ahlakî alanın ve kendilik kavramının doğuşu ve gelişimi, şiirsel dilin felsefi dille karşılaştırılması sayılabilir." (Boun, 2005-2006a). , "A discussion of literary expressions of philosophical ideas on the basis of selected works of literature." (Boun, 2005-2006b)

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDEKİ

SORUNLARA BATI ÜNİVERSİTELERİ TEMELİNDE

ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

MenderesCOŞKUN*

Özet

Bu çalışmada üniversitelerdeki edebiyat eğitim ve öğretiminden iyi bir sonuç elde etmek için nelerin yapılması gerektiği konusu üzerinde düşünülecek ve Manchester, Cambridge, Birminmgham, Central Lancashire, Harvard, Arizona State, Texas A and M, Pennsylvania, Bowling State, George Mason ve New York gibi İngiliz ve Amerikan üniversitelerinin web sayfalarından yararlanılarak somut öneriler sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türk Eğitim Sistemi, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi, yazım sanatı dersleri

Giriş

Eğitimin kalitesi, onun kişiye ve topluma kazandırdıkları ile ölçülmelidir. Bir ülkede üretilen bilimsel tezler, romanlar, filmler, ilaçlar ve elektronik eşyaların kalitesi, o ülkenin üniversitelerinin kalitesinin en tarafsız göstergeleridir. Eğer bir ülkede hazırlanan tezlerde iddia edilen fikirler ve buluşlar yurt dışında yankı bulmuyorsa, tezlerin bir kısmı yabancı dillere çevrilmiyorsa, akademisyenler kendi araştırma sonuçlarını uluslararası dergilerde ve bilim çevrelerinde yazılı ve sözlü olarak sunamıyorlarsa ve kendi millî tarihleri, siyasetleri ve kültürleri konusunda uluslararası bilgi akışını yönlendiremiyorlarsa, o ülkenin üniversiteleri, evrensel olamıyorlar ve üstlerine düşen görevi yapamıyorlar demektir.

Batıda üniversiteler, siyaset, ekonomi, sanayi, kültür ve sanatın temel besleyicileridirler. Uzun veya kısa vadede toplumun kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap vermeyen ilim faydasızdır. Uluslararası standartlar ölçüsünde üretime katkıda bulunmayan eğitim sistemi de modern değildir. Türkiye'de üniversiteler, tıp fakülteleri dışında, toplumun ihtiyaçlarına *uluslararası* ölçüler içinde cevap vermede başarısızdırlar. Türk akademisyenlerin birçoğu, başarılarını, eleştirel zekâlarına ve muhakeme güçlerine değil, hâfızalarına ve emeklerine/işçiliklerine borçludurlar. Halbuki bilgi, hafızalara, ağızlara ve kâğıtlara hapsedildiği ve hayattan uzaklaştırıldığı zaman önemsizleşir ve anlamsızlaşır.

Hemen bütün üniversitelerde var olan Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, her yıl binlerce mezun vermektedir. Ancak acaba edebiyat bölümleri, nitelikli insan, öğretmen, araştırmacı, aydın, şair, romancı, hikâyeci, tiyatro veya film yazarının yetişmesine ciddî anlamda katkıda bulunmakta mıdır? Çağdaş şairlerin, hikâye, roman, tiyatro ve sahne oyunu yazarlarından kaçının yetişmesinde lise ve üniversitede aldığı edebiyat eğitimin katkısı vardır? Yazdığı eserler ve ürettiği fikirler diğer ülkelerde itibar gören, ciddiye alınan (en azından kendisine reddiyeler yazılan) kaç edebiyatçımız veya sosyal bilimcimiz vardır? Herhangi bir bilim dalında değil, Türkoloji alanında uluslararası dergilerde kaç Türk yazarının yazısı bulunmaktadır? Bu yazarların kaçı, yalnızca Türk üniversitelerinin bir ürünüdür? Bugün Türk araştırmacılar, maalesef Batılı Türkologların eserlerinden alıntı yaptıkları zaman, onların eserlerini orijinallerinden okudukları ve çevirdikleri zaman kendilerini imtiyazlı hissetmektedirler. Yabancı Türkologların ürettikleri kitapların Türkçe'ye tercüme edilip acilen yayımlanmasına rağmen, Türkler tarafından yapılan yüzlerce, binlerce doktora tezi, sosyal bilimler enstitülerinin kitaplıklarında âdetâ terkedilmiş durumdadır. Türkiye'de yetişen on binlerce Türkoloji mezununun genel anlamda niteliksiz ve tüketici olmasına karşılık, Avrupa ve Amerika'da yetişen bir avuç Türkoloğun, nitelikli üretici olmasının sebebi nedir? Yalnız fen ve teknoloji bilimlerinde değil, sosyal bilimlerde de *nitelikli üretici* yetiştirememizin sebebini, kişilerde değil, eğitim sisteminde aramak gerekir.

Hedefleri, içeriği ve metotları itibariyle Türk dili ve edebiyatı eğitiminin yeterince berrak, tutarlı, bütüncül ve faydacı olmadığı âşikârdır. Üniversiteler, öğrenciye eğitim, bilgi ve yetenek kazandıran kurumlar değil, mesleğe giriş için vize (diploma) veren kurumlar haline gelmiştir. Bugün öğrencilerin önemli bir bölümünün yalnızca diploma almak için okuduklarını kimse inkâr edemez. Gerçekte diploma kazanılan bilgi ve yeteneğin bir belgesidir. Günümüzde ise diplomanın kendisi bir ayrıcalık belgesi haline gelmiştir. Diplomanın şahitlik ettiği eğitimin ne olduğu ve öğrencinin bu eğitimi ne kadar başarıyla ve hak ederek geçip geçmediği hususu kimse tarafından dikkate alınmamaktadır. Geçerli veya iyi bir not, öğrencinin tek hedefi ve öğretmenleri değerlendirirken kullandığı yegâne kriteri haline gelmiştir. Diploma imtiyazı o seviyeye gelmiştir ki, ÖYS kriterlerine göre zekî ve çalışkan olan bir öğrenci, yüksek puanlarla eğitim fakültelerine giderek öğretmen olmak isterken, daha az zekî ve çalışkan bir öğrenci, araştırmacı ve akademisyen yetiştirmek için açılmış fen-edebiyat fakültelerine gitmektedir ve kendi alanında daha iyi bir eğitim almaktadır. Bu üzücü çelişki, eğitim yerine diplomaya tanınan ayrıcalığın bir sonucudur.

Türk eğitim sisteminde hedefe ulaşmada vasıta olarak kullanılan parçaların tahakkümü vardır. Duygu ve düşüncelerini tutarlı ve ikna edici bir şekilde yazılı ve sözlü olarak anlatamayan, kendi başına edebî bir metni anlayamayan birisinin, bütün edebiyat tarihini, önemli şair ve yazarların biyografilerini, dil bilgisi kurallarını, bütün cümle yapılarını ve kelime türlerini vs. bilmesinin hakikatte ne kadar önemi olabilir? İngilizce bir metni anlayamayan, İngilizce cümle kuramayan bir kişinin, İngilizce zamanların adlarını ve kurallarını vs. bilmesinin faydası var mıdır? Eleştirel düşünemeyen birisinin dünya felsefe tarihini ve terminolojisini bilmesinin ne kadar önemi olabilir?

Teorik bilgi öğretmeye veya ders anlatmaya, öğrenciyi ezberciliğe sevk ettiği düşüncesiyle karşı çıkmak da yanlıştır. Bilgi, bilim dalları için ham madde veya âlet gibidir. Ham madde ve âlet olmadan üretim olamaz. Sorun, bilginin öğretilmesinde değildir. Sorun, gerçekçi bir hedef olmaksızın, önemli sayılan her bilginin öğrenciye öğretilmeye çalışılmasındadır. Sorun, ansiklopedik eğitim anlayışından kurtulamamamızdadır. Sorun,

öğrenciye kullanmayacağı bilgilerin öğretilmesinde ve bilgiyi kullanma fırsatı verilmemesindedir. Öğrenci öğrendiği bilgiyi, aktarabildiği ölçüde değil, kullanabildiği ölçüde başarılı sayılmalıdır. Zira bilgi kullanılmadığı zaman unutulur. Nitekim öğrenci, lisede görüp unutmaya terk ettiği konuları, üniversitede tekrar ayrıntılı bir şekilde öğrenip unutmakta, sonra öğretmen olunca kendisine lâzım olan bilgileri bir yıl içinde tekrar öğrenmektedir. "Benim oğlum bina okur döner döner yine okur" mantığı günümüzde de devam etmektedir. Çözüm için, bilgiye bakış açımızı değiştirmek zorundayız. Bilgi Türk toplumunda maalesef amaç halinden araç haline dönüşmeye hâlâ direnmektedir. Bilgi, Batı toplumunda bir işçi, gelişmemiş toplumlarda ise hafızaların saygıdeğer bir misafiri gibidir. Bu misafir, maksatsız ve zamansız geldiği zaman saygınlığını kaybeder ve yük olmaya başlar.

Eğitimin veya bilginin, ders not ve kitaplarıyla sınırlandırılması, eğitim sistemimizin kusurlarından birisini oluşturmaktadır. Gerçekte bir üniversite öğrencisi, derste öğrendiği bilgilerin birkaç mislini ders dışında, kütüphane, internet vs. vasıtasıyla öğrenmelidir. Ancak bunun için öğrenciye ikna edici ve gerçekçi hedefler gösterilmeli ve bu hedefler doğrultusunda bir ders programı ve zengin bir kütüphane sunulmalıdır. Alman ve Amerikan Türkoloji öğrencilerinin, istekle ve azimle Türk tarih ve edebiyatını öğrenmelerinin sebebi, başka türlü nasıl izah edilebilir?

Türk eğitim sisteminin başarısızlığının sebeplerinden birisi de, eğitimde bütünlüğün sağlanamamış olmasıdır. Lisede yüzlerce saat edebiyat eğitim ve öğretimi alan öğrenciler, üniversiteye bu konuda, okur yazarlık dışında, fazla bir bilgi ve yetenek getirememektedirler. Üniversitedeki Türk Dili ve Edebiyatı ders programlarında görülen sunî bütünlük, bazılarını aldatabilir. Meselâ, Eski Türk Edebiyatı gibi temel dersler, birinci sınıftan son sınıfa kadar aynı adla verilmektedir. Ancak bu dersler, biri birinden bağımsız parçalar halinde öğrenciye sunulmaktadır. Derslerin, niteliğinden ziyade konuları değişmektedir. Meselâ, üçüncü sınıfta Neşâtî, dördüncü sınıfta Nedîm öğretilmektedir. Halbuki Neşâtî'yi anlayan birisine Nedîm basit gelir. Dördüncü sınıf Eski Türk Edebiyatı dersinden geçen bir öğrenci, aynı dersin birinci sınıfından kalabilmektedir. Zira kolaydan zora doğru, basitten mükemmele doğru bir ilerleme yoktur, plânlanmamıştır. Bu, Türk eğitim sisteminin seviyesizliğinin, dört katlı bir bina gibi dikey değil de yan yana kurulmuş çadırlar gibi yatay gelişen bir yapıya sahip olduğunun bir göstergesidir.

Edebiyat öğretiminin sorunları, birçok değerli akademisyen tarafından, özellikle kongre ve sempozyumlarda, defalarca dile getirilmiştir. Talât S. Halman, "Türkiye'de Eleştiri ve Özgün Kuramlar" başlıklı bildirisinde eğitim sistemimizin kaliteli eleştirmen ve araştırmacı yetiştiremediğini, eleştirmenlerimizin "yaratıcı" değil "aktarıcı" olduklarını, Türk edebiyatına "kendi dilimiz, kendi manevî ve entelektüel değerlerimiz açısından" değil, ithal bakış açılarıyla baktıklarını, Türk bilim adamlarının Türk siyasî ve edebî tarihi ile ilgili özgün eserler üretemediklerini, yabancı Türkologların takipçisi ve "gölgesi" olmaktan kurtulamadıklarını, bazılarının çevirilerle şöhret sahibi olduğunu, üniversitelerde "sorgulayıcı yaklaşım"ın olmadığını, zihinlerin tembelleştiğini, öğrencilerin kendilerine "mutlak gerçek" olarak sunulan bilgileri ezberlemeye devam ettiklerini ısrarla vurgular ve şöyle der: "Birçok üniversitemiz hâlâ, ne yazık ki, sadece bilgi hamalları yetiştirmeye çalışıyor. Hocalar bilgi aktarıyor, öğrenciler alıp ezberliyor, not alıyor, diploma kazanıyorlar. ... Öğretim üyesi olduklarında onlar da bilgi aktarıyor, bilgi işportacılığı yapıyorlar... En özgün düşünce ve eserler, bize Türk edebiyatını okumuş; ama kimisinin Türkçesi kıt olan yabancı bilim adamlarından geliyor. Hâlâ bir iki Amerikalı Divan edebiyatı uzmanının etkisi altındayız; hâlâ birkaç İngiliz'in, birkaç Fransız'ın,

birkaç Alman'ın doğrultusunda kendi edebiyatımızı değerlendirmeye çalışıyoruz... " (Halman, 2004, 16-28)

Şerif Aktaş, "XX. Yüzyılda Üniversitelerimizde Edebiyat Öğretimi" başlıklı bildiri metninde Fen-Edebiyat fakültelerine bağlı Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin kurulma gayesinin, Türk milletinin kültürel kimliğinin tarihî boyutlarını ortaya koymak ve "kültürel belleğimize vücut veren eserlerin bulunması, araştırılması, gelenek içine yerleştirilmesi"ni sağlamak olduğunu söyler (Aktaş, 2005, 33). Aktaş'a göre "Türk kültürünü tarihî akış içinde yazılı eserlerden hareketle incelemek için Farsça, Arapça, Göktürkçe, Uygurca, Çince, İngilizce bilmek; Türk tarihi uzmanı olmak, sanat tarihi ve sosyal antropoloji alanlarında bilgi sahibi olmayı gerektirir... Bizim Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerimizin öğretim programı, bizim Türkoloji ilmine hizmet edebilecek insanı yetiştirmeye niyetli olmadığımızı açıkça ortaya kor. Türkoloji ciddî bir iştir, bilgi birikimi, sabır ve sözü edilen yardımcı bilgilerle donatılmayı gerektirir. Kütüphanesiz üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinde Türkoloji yapmak mümkün mü?" (Aktaş, 2005, 35); "Çocuklarımızın iyi yazamadığından, iyi düşünemediğinden söz ediyoruz. Bu konularda şikayeti olmayan hiçbir arkadaşım yok. Ortada bir suç, bir kusur var. Suçluyu ve kusurluyu bulmak zor." (Aktaş, 2005, 39).

İskender Pala "Günümüzde Divan Edebiyatı Eğitimi: Tespitler, Öneriler" başlıklı bildiri metninde "Türkiye'deki eğitim sistemi, şimdilik Türk klâsik edebiyatının disipliner yapıda incelenmesine müsait" olmadığını (Pala 2005, 48), liselerde divan edebiyatı dersini anlatan öğretmenlerin bir kısmının, divan edebiyatı ve onu meydana getiren toplum hakkında yanlış bilgi ve kanaatlerle dolu olduğunu; bazılarının divan edebiyatı geleneğini iyi bilmediğini, şiirleri yalan yanlış tahlil ettiğini, çok azının da konusunu severek ve bilerek anlattığını söylemektedir. Pala, aynı tebliğinde Divan edebiyatının doğru anlaşılması, yorumlanması ve anlatılması için devlete, ÖSYM'ye, akademisyenlere ve öğretmenlere düşen görevleri sıralamaktadır (Pala, 2005, 43-63).

Ahmet Bican Ercilasun, Dünya literatürüne giren Türk Türkologların az olmadığını, ancak Türklerin "Türkolojide dünya literatürüne" hakim olamadıklarını ve "Türkolojinin merkezi Türkiye'dir" gibi sözlerin temenniden öteye geçmediğini söyler (Ercilasun, 2004, 14). Bunların yanı sıra, Mustafa Cemiloğlu, Abdurrahman Güzel, Cahit Kavcar, Sedat Sever, Firdevs Güneş, Hayati Akyol, Murat Özbay, Musa Çiftçi, Özay Karadağ, Ahmet Kırkkılıç, Halim Ulaş, Eyyup Coşkun, Nesrin Zengin, Asiye Duman, Gıyasettin Aytaş, Fahri Temizyürek, Yusuf Doğan, Hayriye Topçuoğlu gibi araştırmacılar, yazılarında Türkçe ve edebiyat eğitim ve öğretimi ile ilgili sorunlara dikkat çekmişler ve öneriler sunmuşlardır.

Bu çalışmada edebiyat eğitim ve öğretiminin sonucunun ne kadar kötü olduğu veya sonucun nasıl olması gerektiği gibi hususlardan ziyade, iyi bir sonuç elde etmek için nelerin yapılması gerektiği konusu üzerinde düşünülecek ve Manchester, Cambridge, Birminmgham, Central Lancashire, Harvard, Arizona State, Texas A and M, Pennsylvania, Bowling State, George Mason, New York ve DePaul gibi İngiliz ve Amerikan üniversitelerinin web sayfalarından yararlanılarak somut öneriler sunulacaktır.

İyi bir eğitim için, eğitimin hedefleri ve bu hedeflere götürecek vasıtalar (donanımlı bir kütüphane, laboratuvar, öğretim elemanı, ders programı, eğitim metotları, sınav sistemi, eğitimin getirileri/kazançları vs.) üzerinde bütüncül bir bakış açısıyla düşünülmelidir.

Edebiyat Öğretiminin Hedefi

Her üniversite, her fakülte, her bölüm, her bir ana bilim dalı kendi hedefini iyi belirlemeli ve hedefleriyle ürünlerini kısa aralıklarla yan yana getirip değerlendirmelidir. Hedefle sonuç arasındaki uyumsuzluğun boyutuna göre, hedef ve hedefe götüren vasıtalar gözden geçirilmeli ve güncelleştirilmelidir. Cambridge Üniversitesi, kendi hedefini, web sitesinde şöyle açıklamaktadır. "Cambridge Üniversitesinin misyonu, eğitim, öğrenim ve araştırmaların kazandırdıkları vasıtasıyla, uluslararası ve en mükemmel seviyede topluma katkıda bulunmaktır." Cambridge Üniversitesi İngilizce Fakültesinin gaye ve hedefleri arasında ise şunlar vardır: "1. Orijinal düşünmeyi ve zihnin tenkitçi tavrını geliştirmek/harekete geçirmek ve yazılı ve sözlü olarak bir tartışma yapabilme yeteneğini geliştirmek; 2. İngiliz edebiyatının gelişimi hakkında öğrenciyi genişçe bilgilendirmek ve öğrencinin eski yazarların, geleneğin içinde ve geleneğe karşı olarak eserlerini nasıl ürettiklerini kavramasını sağlamak; 3. Edebî eserlerin tarihî boyutlarını; onların ortaya çıkışlarını hazırlayan sebepleri ve bu eserlerin kendi türlerine ne kadar katkıda bulunduklarını açıklamak; 4. Dilin anlatım gücünü geliştirmek...; 5. Diğer dillerdeki edebiyatları ve edebî olmayan felsefî eserleri inceleyerek İngilizce ortaya konulan edebiyatı mukayeseli bir bakış açısıyla değerlendirmek; 6. Edebî tenkit konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olmak ve tarihî dönemlerdeki edebî tenkitin oluşumundaki mantığı kavramak." (www.english.cam.ac.uk).

Central Lancashire Üniversitesi, İngiliz Edebiyatı ve İngiliz Dili Araştırmaları bölümü verdiği eğitimin gayesi ve içeriğini web sayfasında şöyle özetlemektedir: "İngiliz Edebiyatı ve İngiliz Dili Araştırmaları Bölümü, öğrencinin hem analiz, yorum ve yazılı ve sözlü olarak iletişim yeteneklerini hem de onun tutarlı bir tartışma ortaya koyabilme kabiliyetini geliştirir. Bu program ayrıca öğrenciye kültürel bir bakış açısı ve duyarlık kazandırır. Bölüm, hem bu sahada ihtisas yapmak isteyenlere hem de öğretmenlik gibi, yorumlama ve iletişim yeteneğinin yanı sıra iyi bir İngilizce bilgisi gerektiren diğer mesleklerde iş arayanlara oldukça farklı konularda dersler sunmaktadır." (www.uclan.ac.uk).

Chicago'daki DePaul Üniversitesine bağlı İngilizce Bölümü, eğitiminin hedeflerini şöyle özetler: "Temel İngilizce programı öğrenciye geniş bir bilgi birikiminin yanı sıra, kendilerinin farklı hayat akışlarını organize etmelerini sağlayacak bir bakış açısı veya ufuk yakalamalarını sağlar. Bu programdaki öğrenciler, edebî eserleri kendi tarihî ve kültürel çerçeveleri içinde okumayı, onların değerleriyle ilgili olarak söylenilenleri sorgulamayı ve incelemeyi öğrenirler. Öğrenciler ayrıca araştırma metotları ve dilin yapısı hakkında bilgi sahibi olurlar, metin inceleme yetenekleriyle birlikte tenkit terminolojilerini geliştirirler ve açık, anlaşılır ve edebî bir üslûp kazanmak için çalışırlar." (www.condor.depaul.edu).

Birmingham Üniversitesi İngiliz edebiyatı bölümü, verdiği eğitimin hedeflerini özlü ve güzel bir şekilde şöyle açıklar: "Bizim program sana [öğrenciye] entelektüel çözümleme, eleştirel düşünme ve duygu ve düşünceleri açık ifade edebilme gibi hayat boyu sürecek yetenekleri elde etme fırsatını verir ve senin birçok muhtemel mesleği yapabilmene imkân sağlar. Bizim bağımsız araştırma yapabilmeye yönelik kademeli bir eğitim sunan ve böylece seni son yıl tezine hazırlayan programımız, seni, zamanı kullanma, sözlü sunum, profesyonel belgelendirme, grup çalışması ve bilgi teknolojisini kullanma gibi oldukça faydalı yetenekleri

elde etmeye teşvik eder.” (www.english.bham.ac.uk). Bu hedef, Türk üniversitelerinde de benimsenebilir.

Türk dili ve edebiyatı eğitiminin temel hedefi, sosyal bilimlerin özellikle Türk dili ve edebiyatının herhangi bir konusunda bilgiye hızlıca ulaşabilen, bilgiyi doğru anlayıp eleştirebilen, sonuç olarak da özgün bilimsel ve edebî eserler vücuda getirebilen fertler yetiştirmek olmalıdır. Sonuç olarak bu bölümler topluma nitelikli vatandaş, öğretmen, öğretim elemanı, araştırmacı, gazete yazarı, şair, romancı, hikâyeci, piyes yazarı, senarist vs. kazandırmalıdır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin İçeriği

Batı üniversitelerinde edebiyat öğretimi, İngilizce Araştırmaları, İngilizce (Department of English), İngiliz ve Amerikan Edebiyatı ve Dili gibi bölümlerde verilir. İngiliz ve Amerikan üniversitelerinin web sayfaları incelenince, edebiyat bölümlerinin, eğitim yılları, adları ve ders programları arasında birtakım farklılıkların olduğu göze çarpar. Her üniversite öğrenciyi çekebilmek için farklı bir ders programı ve cazip eğitim fırsatları sunmaya çalışmaktadır. Ancak bu kadar farklılığa rağmen, eğitimin hedefleri ve metotları arasında ciddî bir benzerlik ve birlik vardır. Hedef, edebiyatın her konusunda bilgili kişiler (allâmecikler) yetiştirmek değildir; hedef, edebiyatın herhangi bir konusunda, araştırma yapabilecek, orijinal bilgi üretebilecek, ürettiği bilgiyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilecek bireyler yetiştirmektir.

Manchester ve Birmingham gibi İngiliz üniversitelerinde eğitim üç basamaklı bir piramit şeklinde tasarlanmıştır. En altta veya ilk yılda temel dersler vardır. Öğrenci, ilk yılda bütün edebî dönemlere ait örneklerle tanışır, edebiyat teorileri ve özgün yazımla ilgili dersler alır. Bu derslerde elde edilen bilgiler, eğitimin daha sonraki kısmına temel teşkil eder. Edebiyatla ilgili temel bilgilerin öğretildiği bu derslerde başarılı olamayan öğrenci, mezun olamaz, hatta bir sonraki dersleri takip edemez. Birmingham Üniversitesi ilk yıl derslerinin içerik ve hedefini şöyle açıklar: “Bizim ilk yıl eğitimimiz, edebiyatın oldukça geniş bir perspektiften anlatımı üzerine yoğunlaşmak suretiyle, daha bağımsız veya müstakil çalışma yapabilmeye yönelik kendini geliştiren öğrenciyi destekler ve öğrenciye akademik seviyede çalışma yapmaya geçiş hususunda yardımcı olur.” (www.english.bham.ac.uk).

İkinci yılda öğrenci, edebiyatın hangi konusu üzerinde yoğunlaşacağı konusunda düşünmeye zorlanır. Öğrenci ilgi duyduğu alana veya edebî devre göre seçme derslerini belirler. Seçme derslerin belirlenmesi hususunda öğrenci yalnız bırakılmaz. Üniversiteler, öğrenciye, biri birinden farklı çalışma alanları sunar. Bazı öğrenciler, üniversiteleri, sundukları uzmanlık alanlarına göre tercih ederler. Bunun için üniversitenin kendisini, toplumun ihtiyaçlarına göre güncelleştirmesi ve cazibesini koruması gerekir.

Son yıl, piramide benzeyen eğitim programının “zirvesi”ni oluşturur (www.english.bham.ac.uk). Bu yılda bir tez hazırlanır. Son sınıf öğrencilerine İngiliz edebiyatı ve dili ile ilgili daha ileri seviye seçmeli ders kümeleri sunulur. Belli bir yazar, belli bir dönem veya belli bir tema üzerinde yoğunlaşan seçmeli dersler vardır. Birinci ve ikinci yıllarda iyi bir temel almamış, konusuyla ilgili temel bilgi ve terminolojiyi hazmedememiş, araştırma, tahlil ve

tenkit yeteneklerini geliştirememiş, bakış açısını derinleştirememiş öğrenciler son yılda zorlanırlar.

Aynı eğitim mantığı dört yıllık Amerikan üniversitelerinde de vardır. Meselâ, Pennsylvania Üniversitesinde edebiyat eğitimi, temel dersler, seminerler ve seçmeli derslerden oluşur. Öğrenci edebiyatla ilgili "standart" bilgi seviyesini yakaladıktan sonra seçmeli dersler vasıtasıyla belli bir konuda uzmanlaşmaya çalışır. Uzmanlık konuları kişiden kişiye değişebilir: "Bazı öğrenciler bütün edebiyat devirlerini öğrenmek isterler, bazıları şiir, nesir, drama ve sinema gibi türler üzerinde yoğunlaşmayı arzu ederler, bazıları da İngilizce olarak Britanya, Afrika, Asya'da ortaya konulan edebiyatlar üzerinde çalışmayı plânlarlar." (www.upenn.edu).

Türk üniversitelerinde daha kaliteli bir edebiyat eğitimi için, öğrencilere, ulusal ve uluslararası bilgi kaynaklarına hızlıca ulaşabilme tecrübesi; edebiyat tarihi, teorisi ve tenkidi ile ilgili sağlam bir bilgi birikimi; en azından belli bir döneme ait edebî metinleri orijinallerinden okuyup çözümleyebilme kabiliyeti; araştırma, bilgi, duygu ve düşüncelerini edebî ve bilimsel bir üslûpla yazılı ve sözlü olarak sunabilme ve herhangi bir konuda orijinal bir eser üretebilme becerisi kazandırılmalıdır.

Bilgiye Ulaşma İmkân ve Tecrübesi: Gerek sosyal bilimler gerekse fen bilimleri olsun bütün öğrencilerin, internet ve kütüphane vasıtasıyla bilgiye kolayca ulaşabilme tecrübesi (pratiği) kazanmaları şarttır. Bilgisayar, internet ve kütüphane kullanımı, özellikle sosyal bilimler eğitiminin, olmazsa olmazlarındandır. Batıda bu bilgiler öğrenciye orta öğretimde kazandırıldığı için sıradan bir sosyal bilimler öğrencisi, eğitiminin ilk haftasında kütüphanenin imkânlarını ciddî bir şekilde ve bilimsel gayelerle kullanmaya başlar. Üniversitede özellikle sosyal bilimlerin eğitiminde, kütüphaneler, sınıflardan daha önemlidir. Öğrenci, ders için harcadığı vaktin birkaç mislini kütüphanede harcar ve bilgisinin çoğunu sınıfta değil, kütüphanede öğrenir. Bu, kesinlikle öğrencinin kalitesinden değildir. Verilen eğitim, öğrenciyi kütüphane, bilgisayar ve interneti, araştırma maksatlı olarak kullanmaya mecbur etmektedir. Zira birçok derste, öğrenciden ilgili konularda yazı hazırlayıp sunması istenir. Öğrenci, konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası kaynakların birçoğuna kütüphane sayesinde rahatça ulaşır. Ulaştığı kaynakları okuyup değerlendiren öğrenci, yazdığı makaleyi/yazıyı arkadaşlarının ve hocasının bilgisine ve tenkidine sunar. Böylece öğrencinin bir taraftan bilgisi artırılırken, bir taraftan da araştırma, okuma, öğrenme, eleştirme, yazma, sunma ve tartışma yetenekleri geliştirilmeye çalışılır.

Batıda kütüphane imkânları yetersiz olan üniversiteler, öğrenci tarafından tercih edilmez ve eleştirilir. Üniversiteler değerlendirilirken veya puanlanırken dikkat edilen en önemli hususlardan birisi üniversitenin öğrenci veya araştırmacıya sağladığı bilgiye ulaşma imkânıdır. Konusuyla ilgili dünyanın herhangi bir yerinde yayımlanan makale, kitap veya teze kolayca ve hızlıca ulaşamayan bir araştırmacının çalışması, ne kadar evrensel ve rekabetçi olabilir?

Yazım Sanatı veya Yazarlık Dersleri: Gerek lisede gerekse üniversitede dil ve edebiyat eğitiminin en önemli hedeflerinden birisi, kişiye, bilimsel araştırmalarını, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak edebî bir şekilde sunabilme yeteneği kazandırmaktır. Aslında bu yetenek, yalnız edebiyat bölümü öğrencilerine değil eğitim alan herkese kazandırılmalıdır. Duygu ve düşünceleri ifade etme becerisi ve alışkanlığı, medenî bir insan olabilmenin en temel şartlarındadır.

Kavcar'ın (2003, 24-25) "Türk Dili ve Edebiyatı Programıyla İlgili Yeni Çalışmalar" başlıklı yazısında, lise "Edebiyat Dersinde Yapılacak Etkinlikler" ve "Dil ve Anlatım Dersinde Yapılacak Etkinlikler" alt başlıkları altında yer alan öneriler, uygulamalı eğitime dönüktür ve oldukça önemlidir. Ancak öğretmenin bu etkinlikleri hakkıyla yapabilmesi için belli bir eğitime ve malzemeye ihtiyacı vardır. Lisede yıllarca Kompozisyon dersi veren bir edebiyat öğretmeni, bu dersle ilgili üniversitede hem nicelik hem de nitelik bakımından oldukça yetersiz bir eğitim almaktadır ve tabiî olarak aldığı yetersiz eğitimi lisedeki öğretmenliğine yansıtmaktadır. Fakat muhtemelen hiçbir öğretmen yetersizliğinin farkında bile değildir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Kompozisyon dersinin ciddî bir ağırlığı yoktur. Bu eğitimin eksikliğini, akademisyenler, öğrencilerinin kâğıtlarında ve hatta meslektaşlarının eserlerinde üzüntüyle müşahede etmektedirler. Ancak bu sorunun giderilmesi konusunda ciddî bir çalışma göze çarpmamaktadır. Sınav kâğıtlarındaki yazım hatalarından puan kırılarak bu sorun çözümlenemez. Zira ezbere ifade ve cümlelerle konuşan ve yazan birisinin hataları, özgünlüğe özenenlere göre daha az olur.

Batıdaki üniversitelerin İngiliz Edebiyatı bölümlerinde yazım dersleri, eğitimin, oldukça önemli bir hedef ve parçasını oluşturmaktadır. Yazım yeteneği öğrencilere müstakil derslerin yanı sıra seminerler ve dil ve edebiyat dersleri vasıtasıyla kazandırılmaya çalışılır. Bilgiyi yazılı ve sözlü olarak sunma yeteneği, edebiyat ve dil derslerinde başarılı olabilmek için temel bir ihtiyaç olarak sunulmaktadır ve birçok derste öğrenciden, bilgiye ulaşması, onu tenkit etmesi ve sunması istenmektedir. Birçok üniversitede yazım dersleri, "Creative Writing" yani yaratıcı yazım ana başlığı altında ve bir ana bilim dalı ağırlığında yer almaktadır. Bu dersler, bazı üniversitelerde, yalnız edebiyat öğrencilerinin değil, diğer bölüm öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının da istifadesine sunulmaktadır.

Birçok üniversitede edebiyat öğrencileri, kredilerinin bir bölümünü bu derslerle doldurmak zorundadırlar. Meselâ, Harvard Üniversitesi İngiliz ve Amerikan Edebiyatı ve Dili bölümünde, Yaratıcı Yazım ana başlığı altında sıralanan derslerin bazıları şunlardır: Şiir Çalışması, Şiir Yazımı, İleri Seviye Şiir Çalışması, Hikâyeye Giriş, Hikâye Yazımı, İleri Seviye Hikâye Yazımı, Makale (essay) Yazımı, Birinci Şahıslı Yazım, Tiyatro/Oyun Yazım Çalışması, Sahne Oyunu Yazma Çalışması. Harvard Üniversitesinde öğrenci bir yılda bu derslerden ancak bir tanesini takip edebilir. Harvard'a bu derslere ancak konuyla ilgili önceden çalışması olanlar kabul edilmektedir. Böylece öğrenci, dersi almadan önce bir ön çalışma yapmaya zorlanmaktadır. Meselâ Şiir Çalışması dersini almak isteyen bir öğrenciden beş tane şiir çalışması, derse ilgisinin sebeplerini açıklayan bir mektup ve Harvard veya başka üniversitelerde alınan ilgili derslerin listesi istenir. İleri Seviye Şiir Çalışması dersini almak isteyen bir öğrenciden ise on şiir sunması ve önceden aldığı ilgili dersleri belgelemesi istenir. Derslerde öğrenciler hem kendileri eser üretirler hem de arkadaşlarının yazdıklarını değerlendirirler. Meselâ, Hikâye Yazımı dersini alanlar, derste iki hikâye yazarlar ve meslektaşlarının çalışmalarını değerlendirirler. Üniversitenin web sitesinde özgün yazım derslerinin içeriği ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Meselâ Tiyatro Yazım Çalışması dersinin içeriği hakkında şu bilgiler yer almaktadır: "Bu çalışmanın hedefi sahne için yazı yazmaktır. Bu hedefi göz önünde bulundurarak, tiyatro oyunları okuyacağız, bazı filmler seyredeceğiz ve yapımcı, aktör ve direktörün, filme nasıl katkıda bulunduklarını tartışacağız. Birbirimizin yazdığı piyesleri dinleyecek, tartışacak ve onları tekrar kaleme alacağız. Bahar döneminde ise bakış açımız veya hedefimiz monolog yazma ve icra etme olacaktır." (www.registrar.fas.harvard.edu). Batı üniversitelerinde bölümler, öğrencilerini meşhur şair, roman ve tiyatro yazarlarıyla buluşturan programlar tertip ederler. Ayrıca, Yaratıcı Yazım programı çerçevesinde öğrencilerin yaşayan şair ve yazarlarla

tanışmalarını ve onlardan istifade etmelerini hedefleyen buluşmalar tertip edilir. Meselâ, Texas A and M Üniversitesinde Yaratıcı Yazım dersleri meşhur romancı, şair, ve hikâyeciler tarafından verilmektedir. Bu üniversitede kredilerinin belli bir bölümünü yaratıcı yazım dersleri ile dolduran öğrenciler, Yaratıcı Yazım Ağırlıklı İngilizce (B.A. in English with Creative Writing Emphasis) diploması almaktadırlar (www.english.tamu.edu).

Yazım derslerinin temel gayesi aynı kalmakla birlikte, isimleri ve içerikleri üniversiteden üniversiteye değişebilmektedir. Meselâ, Arizona State Üniversitesinde yazım derslerinin adları ve içerikleri biraz farklıdır. İlk Yıl Kompozisyon, İlk Yıl Gelişmiş Kompozisyon; Akademik Yazım Stratejileri, Toplum Meselelerinde İkna Edici Yazım, Aydınlatıcı Yazım, Edebiyat Hakkında Yazı Yazma; Meslekler İçin Yazım, Yayın/Kitap vs. Basımı, Teknik Tashih (Edisyon); Belâgat Araştırmaları, Belâgat Teorisi ve Tenkidi gibi dersler vardır. Bunların yanı sıra Orta Seviye Şiir Çalışması, İleri Seviye Şiir Çalışması gibi dersler de göze çarpmaktadır. Üniversite ayrıca yazarlık sertifikası vermektedir. Bu sertifikada öğrencinin Arizona Devlet Üniversitesinden 19 saatlik ileri seviye yazım kursu aldığını ve *herhangi bir meslekte* başarılı bir yazar olabileceği ifade edilmektedir (www.asu.edu). Şiir Çalışması derslerinde seçme şiirler okunup tartışılır ve öğrenciler her hafta birer şiir kaleme alırlar. Central Lancashire Üniversitesinde "Yaratıcı Yazım" programının birinci yılında şiir ve nesre giriş, hayal kaynaklı olmayan yazım gibi temel dersler vardır. İkinci sınıfta, şiir ve nesirle ilgili iki ayrı ders grubunun yanı sıra Seyahat Yazımı, Medya İçin Yazım, Adaptasyonlar, Çocuklar İçin Yazım gibi seçmeli dersler vardır (www.uclan.ac.uk). New York Üniversitesi, İngilizce Bölümünde Yaratıcı Yazım dersleri arasında Şiir Çalışması, Hikâye Çalışması, Bilim Kurgu gibi seçmeli dersler vardır (www.english.fas.nyu.edu).

Bazı üniversiteler öğrencilerin yaratıcı yazım konusunda uzmanlaşmasına imkân tanımaktadır. Öğrenciler bitirme tezlerini bu alandan alabilmektedirler. Bu konudaki uzmanlık öğrencinin diplomasına bile yansıtılır. Meselâ, Stanford Üniversitesinde Yaratıcı Yazım Ağırlıklı Temel İngilizce (English Major with a Creative Writing Emphasis) programı vardır. Bu programı takip eden öğrenciler, şiir öğrencileri ve hikâye öğrencileri olmak üzere iki gruba ayrılır. Her iki öğrenci grubunun da takip etmek zorunda olduğu edebiyatla ilgili ortak dersler vardır (www.stanford.edu).

Sonuç olarak Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde "Yazım Sanatı" birimi veya dalı oluşturulmalıdır. Bu birimde meşhur şair, hikâyeci, romancı, tiyatro yazarı ve senaristler de ders vermelidir. Böylece kaliteli öğretmen, araştırmacı, şair, romancı, hikâyeci, fıkra, tiyatro ve senaryo yazarlarının yetişmesi, tesadüflere, kişisel yetenek ve imkânlara bırakılmamış olur. Şiir, hikâye, tiyatro gibi edebî türlerde yeteneği olan farklı bölüm öğrencileri ve öğretim üyeleri, bu yeteneklerini geliştirmek için, Yazım Sanatı derslerini alabilmelidirler. Verilen eğitimin niteliği onları bu dersleri almaya mecbur etmelidir. Ancak bir edebiyat öğrencisi şiir, tiyatro, hikâye ve roman yazma sanatlarından istediğini iyice öğrenebilmelidir. Yazarlık derslerinde, bu gaye ile Türk ve dünya edebiyatının meşhur eserleri tahlil ve tenkit edilmelidir. O zaman, öğrenci Yahya Kemal, Halit Ziya, Ömer Seyfettin, Sheakespeare, Balzac ve Dickens'i daha iyi öğrenir. Zira faydalı bir hedefin aracı olarak öğrenilen bilgi daha zevkli, kalıcı ve anlamlıdır. Ayrıca, Türk toplumunun dünya edebiyatına kaliteli romancı, şair, tiyatro yazarı, senarist, eleştirmen, akademisyen kazandırmasının, bilimsel yolu da budur.

Yazarlık dersleri, edebiyat öğrencisinin bir taraftan dili kullanma yeteneğini geliştirirken diğer yandan ona edebî metinlere, içten nüfuz etme imkânı sağlayacaktır. Bir edebiyat

öğretmeni veya araştırmacısının edebî metinlerdeki sanat ustalığını veya işçiliğini daha doğru tahlil edebilmesi için, o işçiliği, yeteneği nispetinde yapması ve yaşaması faydalı olmaz mı? Bu bir şart olmasa da avantaj değil midir? Zira yaşayarak öğrenme, modern eğitim sisteminde önemli öğretim metotlarından birisidir. Namık Kemal, Tevfik Fikret, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Ali Nihat Tarlan gibi yazarların, edebiyatla ilgili değerlendirmelerinin hâlâ zevkle okunmasının ve alıntı yapılmasının sebebi nedir? Ahmet Haşim'in şiir-şair ve edebiyat öğretmeni ilişkisini konu ettiği "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazât" başlıklı yazı, etkileyiciliğini ve inandırıcılığını, kısmen de olsa, Haşim'in sanatçı kişiliğine borçlu değil midir?

Birinci Basamak Dil ve Edebiyat Dersleri: Bir edebiyat öğrencisi hem yazım yeteneğini geliştirmek hem de edebiyatla ilgili teorik bilgi dağarcığını zenginleştirmek zorundadır. Gerek akademisyen, gerek lise öğretmeni gerekse yazar (romancı, film senaristi vs.) olacak olsun, bir edebiyat mezununun, bilmesi gereken temel bilgiler vardır. Öğrencinin, genel edebiyat bilgi ve terminolojisinin yanı sıra, Türk dili ve edebiyatının genel tarihî gelişimini, önemli şahsiyet ve eserlerini bilmesi gerekir. Bunun için öğrenci, Türk Dili, İslâm Öncesi Türk Edebiyatı, Divan Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı gibi ana bilim dallarının her birinden bazı temel dersleri almak zorundadır. Bu derslerde verilmesi gereken temel bilgilerin sınırlarının çizilmesi çok önemlidir. En basit bakış açısıyla, bir öğrencinin sınavdan sonra unutacağı veya hiç kullanmayacağı bir bilgi, onun için temel bilgi değildir.

Temel bilgiler, Batı üniversitelerinde ilk yıl(lar)da öğrenciye kazandırılmaya çalışılır. New York Üniversitesi İngilizce bölümünde öğrenci, dört temel (core) ders almak zorundadır. Bunlar arasında Edebî Yorum, Britanya Edebiyatı, Amerika Edebiyatı gibi dersler vardır. Öğrenci bunların yanı sıra eleştiri teori ve metotlarıyla ilgili bir ders, 1800 öncesi Britanya Edebiyatı ile ilgili bir ders ve bir seminer almak zorundadır (www.english.fas.nyu.edu). Arizona Devlet Üniversitesi edebiyat bölümünde verilen dersler arasında şunlar vardır: Edebiyatla İlgili Eleştirel Okuma ve Yazma, İngilizce Grameri ve Kullanımı, Dünya Edebiyatı, Dil Araştırmalarına Giriş, Edebiyat Hakkında Yazma: Çağdaş Roman Konuları; İngilizce Edebiyata Genel Bir Bakış: Ortaçağ, Rönesans, 18. Yüzyıl; Britanya Edebiyatına Genel Bir Bakış, Meşhur/Temel Amerikan Romanları, Edebî Tenkit Tarihi (www.asu.edu).

İkinci ve Üçüncü Basamak Dil ve Edebiyat Dersleri (Uzmanlık Dersleri): Batıdaki birçok İngiliz Edebiyatı bölümünde öğrenciler, kredilerinin bir bölümünü yaratıcı yazım derslerinden bir bölümünü de temel dil ve edebiyat derslerinden doldurmak zorundadırlar. Kredilerinin geri kalan kısmını ise seçmeli derlerle doldururlar. Öğrenciler kendilerine sunulan oldukça fazla sayıdaki seçmeli derslerden bazılarını *belli bir hedef doğrultusunda* seçmek zorundadırlar. Bazı üniversitelerde uzmanlaşma, diplomaya bile yansıtılır. Öğrenciler ilgi sahalarına göre gruplaşırlar (www.uclan.ac.uk).

Seçmeli dersler bazı Türk üniversitelerinde de vardır fakat bu, şeklî bir benzerlikten öteye geçememektedir. Zira mantık kopuklukları, bütüncül bakış eksiklikleri ve metot problemleri vardır.

Halbuki, uzmanlaşma, Türk dili ve edebiyatı öğretimi için daha zaruridir. Zira Türk dilinin, Arapça, Farsça ve İngilizceye göre daha maceralı bir mazisi vardır. Bir Türkoloji öğrencisinin Göktürk ve Uygur Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi, Çağatay Türkçesi, Osmanlı Türkçesi, Azerî Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve edebiyatlarının hepsinde uzmanlaşması çok zordur. Dil ve

edebiyatın temel konularını birinci sınıfta öğrenmiş olan bir öğrenci, özellikle ikinci sınıftan itibaren seçmeli derslerle belli bir konuda uzmanlaşmaya yönlendirilmelidir. Öğrenci, kendi uzmanlık alanına uygun düştüğü taktirde, Tarih, Sosyoloji, Dilbilimi, Fransızca, Doğu Dilleri gibi farklı bölümlerden de sınırlı sayıda ders seçebilmelidir. Meselâ, bir öğrenci eğer tezini Eski Türk Edebiyatı alanında yapmak veya bu alanda uzmanlaşmak istiyorsa, ikinci sınıftan itibaren Eski Türk Edebiyatı alanının sunduğu ders grubunun içinden kendi istediklerini veya kendisine önerilenleri seçmelidir. Meselâ ikinci sınıfta Eski Türk Edebiyatında Nesir dersini alan bir öğrenci üçüncü sınıfta, söz konusu dersin üst katman veya basamaklarından birisi olan Tezkireler ve Hasan Çelebi Tezkiresi dersini seçebilir. Böylece hâlihazırdaki programa göre bütün öğrencilerin sıkılacağı bir ders, Eski Türk Edebiyatı grubu öğrencileri için manalı, faydalı hatta zevkli hale gelecektir. Bu öğrencinin seminer veya tez çalışmasının konusu, meselâ Hasan Çelebi tezkiresinin güvenirliği veya herhangi iki tezkire arasındaki bilgi akışı olabilir. Şiir, hikâye ve tiyatro yazma yeteneği olan ve ilgili derslerde başarılı olan birkaç öğrenci, son yılda tez olarak roman ve tiyatro kaleme alabilmelidir.

Seminerler ve Özel Grup Çalışmaları: Seminerler ve grup çalışmaları, Batı üniversitelerinde, eğitiminin temel bir boyutunu oluşturur. Temel derslerden ve uzmanlık derslerinden başarılı olan öğrenciler, seminer dersine kabul edilirler. Grup çalışmaları, öğrencinin eleştiri ve ifade yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur. Manchester Üniversitesinde derslerde (lectures) işlenilen konular, özel grup çalışmalarında farklı bakış açılarıyla tekrar ele alınır ve tartışılır. Gruplardaki kişi sayısı sınırlı tutulur. Böylece grup üyeleri hem kendi fikirlerini daha rahat ifade edebilirler hem de birbirlerinin fikirlerini öğrenip paylaşabilirler. Bazı dersler özellikle son yıldakiler haftalık seminerler halinde bir uzman tarafından verilir.

Tez Çalışması: Tez çalışması hem Batı hem de Türk üniversitelerinde vardır. Görünüşte bir fark yok gibidir. Türk üniversitelerinde, öğrenciye derslerde daha fazla bilgi sunulmasına rağmen öğrenciler, iyi tezler hazırlayamamaktadırlar. Bunun sorumlusu öğrenci veya öğretim üyesi değildir, eğitim sistemidir. Zira kütüphane ve internet yoluyla bilgiye ulaşma alışkanlığı ve tecrübesi kazanamamış, hatta kendisine bu imkân yeterince sağlanmamış, edebî ve bilimsel yazı yazma tarzı öğretilmemiş, edebî metinleri okuma ve tahlil etme becerisi elde edememiş, bilgiyi eleştirel ve ilmî bir bakış açısıyla değerlendirme kabiliyeti kazanmamış bir kişinin hazırladığı tez, hacimli de olsa, ne kadar kaliteli olur? Ezberci eğitim sistemi, kişiye, referanssız alıntı yapmaktan ve ödünç ibare kullanmaktan başka ne kazandırabilir?

Öğrencilerin orijinal tezler üretilebilmesi için öncelikle eğitimin hedef ve içeriğinin bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmesi gerekir. Tez çalışmasının hedefi, öğrencinin önceki yıllarda elde ettiği bilgi ve yetenekleri kullanıp kullanamadığı ölçmek olmalıdır. Tez, alınan eğitimin ürünü veya meyvesidir ve bu bakımdan, diploma kadar önemlidir. Öğrenci güzel bir tez yazabilmek için hem temel hem de uzmanlık derslerini ilgiyle takip etmeli, öğretim üyesini kendisine daha faydalı olmaya zorlamalı ve derste öğrendiği bilginin birkaç mislini kitap ve makalelerden öğrenmeye çalışmalıdır.

Eğitim Metodu

Türkiye'de özellikle sosyal bilimlerde ders anlatmaya dayalı bir öğretim metodu vardır. Bu öğretim metodunun yetersiz kaldığı açıktır. Britanya üniversitelerinde kullanılan temel öğretim ve değerlendirme metotları ise şunlardır: "anlatım, laboratuvar çalışması, projeler, elektronik eğitim, seminerler ve çalışma grupları, problem tabanlı eğitim, alan gezileri, aralıksız değerlendirme ve sınavlar" (www.manchester.ac.uk).

Ölçme ve Değerlendirme

Sınavlar, Türk eğitim sisteminin elinde kalan tek motivasyon ve öğrencilerin değerlendirilmesinde yegâne kriter haline gelmiştir. Sınavlar vasıtasıyla öğrencinin sorumluluk duygusu, çalışkanlığı ve kısmen zekâsı ölçülmektedir. Vize ve final sınavları öğrencilerin konularını yalnızca kısa süreli öğrenmelerini veya ezberlemelerini temin etmektedir. Vize ve finallerin ölçücülük özelliklerinin oldukça düşük olduğu açıktır. Sınavlar kısmen objektif ve ölçücü olsalar bile her üniversitenin ve her öğretim üyesinin kendine has bir soru sorma ve puanlama tarzı vardır. Bu farklılıklar, mezunların mezuniyet notlarının ulusal düzlemde kriter olarak alınmasının ciddî bir adaletsizlik olduğuna işaret etmektedir.

Türkiye'de ölçme ve değerlendirme, yalnız vize ve final sınavlarıyla sınırlandırılmıştır. Halbuki Batıda öğrencinin başarısı, çok farklı kriterlerle eğitimi boyunca devamlı ölçülmektedir. Meselâ Manchester Üniversitesinde İngiliz Edebiyatı bölümünde öğrencilerin değerlendirme tarzları arasında "gizli ve açık sınavlar, derslerde hazırlanan yazılar (essays), araştırma raporları, pratik testler, ders notları, webi kullanma tecrübesi, tez hazırlama ve sözlü sunuş yeteneği" vardır (www.manchester.ac.uk).

Hâlihazırdaki eğitim sisteminde birçok öğrenci için, derslerde verilen bilgiler, hafıza için bir yüktür. Bu bilgi yükünün işe yarayacağı tek yer sınavlardır ve sınavlardan sonra bilgi yükünün taşınmasının öğrenci için çok anlamı yoktur. Kimse kullanmayacağı veya işine yaramayacağını zannettiği bir yükü sırtında veya zihninde uzun süre taşımak istemez.

Öğrencilerin temel bilgileri uzun süreli öğrenmeleri ve hazmetmeleri isteniyorsa, sınavlar, eğitim sonrasında yapılmalıdır ve mümkünse ulusal olmalıdır. Genel sınavda çıkacak sorular, bir edebiyat mezununun bilmesi gereken temel konu ve metinlerden seçilmelidir. Böylece öğrenci ile ders ve öğrenci ile öğretim üyesi arasındaki ilişki daha seviyeli ve verimli hale gelir. Sorular hazırlanırken dersin konuları değil, bu konularla öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi ve yetenek, yani dersin hedefi, göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğer bu yazıda önerilen eğitim sistemi uygulanırsa, öğrenciler, yine ulusal bir sınava tabi tutulabilir. Bu sınav üç bölümden oluşmalıdır: Temel Edebiyat Bilgisi, İhtisas Alanı Bilgisi ve Yazım Sanatı (farklı bir gün olabilir). İhtisas Alanı Bilgisi (Türk Dili, Eski Türk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı) soruları daha çok temel metinlerin gramer, anlam ve edebî gelenek bakımından tahliliyle ilgili olabilir. İki sınavdan alınan puanların ortalaması, kişinin başarısını belirlemelidir. Sınavın yazılı kısımlarının değerlendirilmesi, belli bir ücret mukabilinde ilgili öğretim üyeleri tarafından yapılabilir. Her yıl binlerce sınav kâğıdı okumaktan bıkmış öğretim üyeleri, bunu görev olarak da yapabilirler.

Genel sınav sisteminin muhtemel faydalarından bazıları şunlardır: Öğretim üyesi, not veren, kolay veya zor soran bir kişi kimliğinden veya konumundan, öğrenciye bilgi ve yetenek kazandıran bir öğretmen/hoca konumuna yükselecektir. Öğrenci, bilgiyi kısa süreli ezberlemek yerine uzun süreli öğrenip hazmedecektir. Öğrenci derste verilen bilgiyle veya ders notlarıyla yetinmeyecek, derste öğrendiğinin birkaç mislini kendi gayretiyle öğrenecektir. Öğrenciler, derslerin daha dolu ve faydalı geçmesi için öğretim üyelerini zorlayacaklardır. Öğretmen daha verici, öğrenci daha alıcı, dersler de daha verimli hale gelecektir.

Kazanımlar ve Meslekler

Türkiye'deki Fen-Edebiyat Fakültelerine bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde öğrenciye dört yıl boyunca Türk dili, Türk edebiyatının nazım şekil ve türleri, devirleri, önemli şahsiyetleri ve eserleri vs. hakkında bilgi verilmektedir. Ancak öğrenci, bu bilgileri hafızasında uzun süreli taşımak için geçerli bir sebep bulamamaktadır ve eğer öğretmen olursa, meslek için lâzım olan bilgileri hemen öğrenebileceğinin farkındadır. Bu durum, Türkiye'de mesleklerin ne kadar az bir bilgiyle icra edildiğinin bir göstergesidir. Genel anlamda bir edebiyat mezunu, ilk defa karşılaştığı edebî bir metni tahlil edemez, edebî bir yazı yazamaz, ilmî bir makale hazırlayamaz, hiçbir yabancı dili bilmez, kendisine sunulan bir bilgiyi ilmî bir bakış açısıyla tenkit edemez veya araştırma sonuçlarını, tezlerini ve düşüncelerini ilmî ve tutarlı bir biçimde yazıya dökemez, ancak kendisine sunulan bir bilgiyi öğrenir ve yeteneğine göre aktarabilir. Bu kusurların bazıları, akademisyende de vardır. Çünkü bizler de, aynı eğitim sistem ve ikliminin ürünleriyiz.

Batı üniversitelerinde eğitimin hedefleri ile sonuçları (öğrenciye kazandırdıkları) arasında fazla bir açık yoktur. Edebiyat mezunu bir öğrenci edebiyatın, hatta sosyal bilimlerin herhangi bir konusunda orijinal bir tez ortaya koyabilecek seviyeye getirilir. Batı üniversitelerinin web sayfaları incelendiği zaman İngiliz edebiyatı bölümü mezunlarının, eğitimcilik ve kütüphanecilik dışında oldukça farklı meslek dallarında iş sahibi oldukları görülür (www.manchester.ac.uk). Meselâ Birmingham Üniversitesi web sayfasına göre, İngilizce bölümü öğrencileri, ticaret, kamusal hizmet alanları, basım-yayın, medya, her seviyede eğitim-öğretim, reklâmcılık, hukuk ve diğer mesleklerde iş bulabilmektedirler (www.english.bham.ac.uk).

Ders Programı Taslağı

Özgün Yazım Dersleri

Akademik ve Edebî Yazım 100 (zorunlu)1

Eleştirel Okuma ve Yazma 100 (zorunlu)

Makale Yazımı 200

İleri Seviye Makale Yazımı 300

Edebî Yazım (Şiir, Hikâye ve Tiyatro Yazımı) 200

İleri Seviye Şiir Yazımı 300

Aruzla Şiir Yazımı 300

İleri Seviye Hikâye Yazımı 300

Tiyatro Yazımı 200

İleri Seviye Tiyatro Yazımı 300

Türk Dili Ders Grubu

Türk Dili 100 (zorunlu)

Osmanlı Türkçesi 100 (zorunlu)

Osmanlı Türkçesi 200 (zorunlu)

Eski Anadolu Türkçesi 200 (Dil ve Eski Edebiyat grupları için zorunlu)

Eski Anadolu Türkçesi Metinleri 300

Türkiye Türkçesi 200

Türkmen Türkçesi 200

Türkmen Edebiyatı 300

Azeri Türkçesi ve Edebiyatı 200

Göktürk ve Uygur Türkçesi 300

Orta Türkçe 300

Çağatay Türkçesi ve Edebiyatı 200

Ali Şir Nevayi 300

Dünya Dilleri ve Altay Dil Grubu 200

Sözlük Çalışması 200

Meninsky, Redhouse, John Deny'nin Sözlükleri 300

(Seçmeli dersler bölümdeki akademisyenlerin uzmanlık alanlarına göre değişebilir.)

Eski Türk Edebiyatı Ders Grubu

Eski Türk Edebiyatı 100 (zorunlu)

Eski Türk Edebiyatı Metin Tahlilleri 200 (zorunlu)

Eski Türk Edebiyatı Metin Tahlilleri 300 (Eski Edebiyat grubu için zorunlu)

Belâgat 200

Belâgat 300

El Yazması Metinler 200

Hat ve Arşiv Belgeleri 300

Osmanlı Tarihi 200

Vakanüvis Tarihleri ve Naîmâ 300

Farsça ve Arapça 200

Gelişmiş Farsça 300

Gelişmiş Arapça 300

Fars ve Arap Edebiyatı 200

Mukayeseli Türk ve Fars Edebiyatı 300

Fuzuli-Hafız 300

Selman-ı Savecî-Zati 300

Sebk-i Hindi ve Nailî 300

Türk Tasavvuf Edebiyatı 200

Türk Tasavvuf Edebiyatı ve Tazarruname 300

Eski Türk Edebiyatında Nesir 200

Tezkireler ve Hasan Çelebi Tezkiresi 300

Münşeat 300

Sefaretnameler 300

Mesneviler 200

Fuzuli'nin *Leyla vü Mecnun*'u 300

Şeyh Galib'in *Hüsn ü Aşk*'ı 300

Türk Halk Edebiyatı Ders Grubu

Türk Halk Edebiyatı 100 (zorunlu)

Türk Halk Edebiyatı 200 (Halk Edebiyatı grubu için zorunlu)

Halk Bilimi (Folklor) 200 (Halk Edebiyatı grubu için zorunlu)

Türk Tasavvuf Edebiyatı 200

Ahmed Yesevi 300

Yunus Emre ve Hacı Bektaşi Veli 300

Cönk 200

Aşık Ömer ve Gevheri 300

Türk Halk Hikâyeleri 200

Hikâye Derlemesi 300

Türk Destanları 200

Manas Destanı 300

Çağdaş Saz Şairleri (Mahzuni Şerif/ Neşet Ertaş) 300

Türk Halk Müziği 300

Yeni Türk Edebiyatı Ders Grubu

Yeni Türk Edebiyatı 100 (zorunlu)

Yeni Türk Edebiyatı Metin Tahlilleri 200 (zorunlu)

Yeni Türk Edebiyatı Metin Tahlilleri 300 (Yeni Türk Edebiyatı grubu için zorunlu)

Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman Türünün Gelişimi 200

Roman Tahlili 200

Halit Ziya ve Ömer Seyfettin 300

Edebi Tenkit 200

Fransızca 100

Fransızca 200

Fransızca 300

Coppee-Tevfik Fikret ve Mehmet Akif 300

Yahya Kemal ve Nesli 300

Fransız Edebiyatının Türk Edebiyatına Etkisi 200

Abdülhak Hamid 300

Servet-i Funun ve Tevfik Fikret 300

1950 Sonrası Türk Edebiyatı 300

Yaşayan Türk Romancıları 300

Ahmet Haşim 300

Özel Grup Çalışması (zorunlu)

Seminer (zorunlu)

Tez Çalışması (zorunlu)

Kaynakça

AKTAŞ, Şerif (2004), [Açılış Konuşması], *Edebiyat İlmi ve Problemleri Sempozyumu 23-25 Eylül 2003*, Gazi Sosyal Bilimler Araştırma ve Geliştirme Derneği, Ankara, s. 5-7

AKTAŞ, Şerif (2005), "XX. Yüzyılda Üniversitelerde Edebiyat Öğretimi", *V. Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık 2002), Edebiyat, Cilt III*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 29-42

CEMİLOĞLU, Mustafa (2004), "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Bütüncü Yaklaşım", *1. Kırşehir Kültür Araştırmaları Bilgi Şöleni (8-19 Ekim 2003)*, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Yay., Kırşehir 117-125

ERCAN, Nermin, vd. (2002), *Türk Dili ve Edebiyatı: Edebiyat Lise 1*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul

ERCAN, Nermin, A. İhsan Kanberoğlu, H. Mehmet Yenikurtuluş, Abdurrahman Yüksel, Aysel Çetin, Günay Çetin, Nezihe Tatar, Mehmet Koç, Ali Erkan Kavaklı, Ahmet Balta, Mehmet Görücü, Mustafa Yaşar (2001), *Türk Dili ve Edebiyatı: Edebiyat 3*, Devlet Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

ERCİLASUN, Ahmet Bican (2004), [Birinci Oturum Açılış Konuşması], *Edebiyat İlmi ve Problemleri Sempozyumu 23-25 Eylül 2003*, Gazi Sosyal Bilimler Araştırma ve Geliştirme Derneği, Ankara, s. 13-14

HALMAN, Talât S. (2004) "Türkiye'de Eleştiri ve Özgün Kuramlar", *Edebiyat İlmi ve Problemleri Sempozyumu 23-25 Eylül 2003*, Gazi Sosyal Bilimler Araştırma ve Geliştirme Derneği, Ankara, s. 16-28

http://www.asu.edu/writingprograms/

http://www.condor.depaul.edu/

http://www.english.bham.ac.uk/ug/

http://www.english.cam.ac.uk

http://www.english.tamu.edu/undergrad/major/

http://www.manchester.ac.uk/degreeprograms/undergraduate/2006/

http://www.english.fas.nyu.edu/object/english.0406.ug

http://www.stanford.edu/dept/english/cw/program.html

http://www.english.stanford.edu/courses

http://www.registrar.fas.harvard.edu/courses/EnglishandAmericanLiteratureandLanguage.html

http://www.uclan.ac.uk/courses/ug/subjects/englishliterature.html

http://www.upenn.edu/endergrad/

KANBEROĞLU, A. İhsan, H. Mehmet Yenikurtuluş, Abdurrahman Yüksel, Nermin Ercan, Aysel Çetin, Günay Çetin, Nezihe Tatar, Mehmet Koç, Ali Erkan Kavaklı, Ahmet Balta, Mehmet Görücü, Mustafa Yaşar (2001), *Türk Dili ve Edebiyatı: Kompozisyon 3*, Devlet Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

KAVCAR, Cahit (1994), *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi Yay. Ankara

KAVCAR, Cahit (2003), "Türk Dili ve Edebiyatı Programıyla İlgili Yeni Çalışmalar", *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, Niğde, ss. 19-26

PALA, İskender (2005), "Dünümüzde Divan Edebiyatı Eğitimi: Tespitler, Öneriler", *V. Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık 2002), Edebiyat, Cilt III*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 43-63

SOLUTIONPROPOSALS ABOUTTEACHING

TURKISH LANGUAGE ANDLITERATUREMATTERSIN

WESTERNUNIVERSITIESCONTEXT

MenderesCOŞKUN*

Abstract

In this study, we will think about what must be done in order to achieve a good production from the education of Turkish language and literature in Turkish universities and present some concrete solutions by making use of web sites of several English and American universities such as Manchester, Cambridge, Birmingham, Central Lancashire, Harvard, Arizona State, Texas A and M, Pennsylvania, Bowling State, George Mason and New York.

Key Words: System of Turkish Education, Education of Turkish language and literature, courses for art of writing

* Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

EDEBÎ TÜRLERDEN YARARLANMA

GıyasettinAYTAŞ*

Özet

Edebî türlerin tasnif ve tanımlanmasında birbirinden farklı yorumlar yapılmaktadır. Bu makalede, edebî türlerin tanımlamasından sonra, bu türlerin eğitim ve öğretim hayatında kullanımı esnasında ortaya çıkan problemler ve çözüm yolları üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın giriş bölümünde kısaca bir durum değerlendirmesi yapılarak, edebî türlerin tasnifi ve bu tasnif içerisinde nazım, nesir türleri üzerinde durularak, tasnif yaklaşımları ele alınmıştır.

İkinci bölümde ise, edebî türlerden yararlanma içerisinde nazım ve nesir türleri ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Edebî türler, nazım, nesir, edebî tür öğretimi

Giriş

Edebiyat eğitimi ve öğretimi ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, problemlerin çözümünden çok tespitine yönelik olmuştur. Konunun uzmanları, -birçok alanda olduğu gibi- kavram kargaşası içinde bocalarken, asıl yapılması gerekenleri göz ardı etmekte, bu yüzden harcanan emek ve zaman da çoğu kere boşa gitmektedir.

Okurken, yazarken, dinlerken, konuşurken ve bilginin her düzeyinde edebî metinler araç olarak kullanılmaktadır. Yazılı ve sözlü eserler aracılığı ile öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma düzeylerini geliştirmenin yanında, onların geniş konu alanlarına yönelmeleri, farklı disiplinlerle ilgi kurmaları ve daha önemlisi birey olabilme sorumluluğu edinebilmesi amaçlanmaktadır.

Edebiyat dersinde kullanılan metinler, amaçları gerçekleştirmek için birer araçtır. Bu yüzden, amacı ne olursa olsun, her derste öğretmenler, araç metinlerin tür özellikleri üzerinde mutlaka durulmakta, dolayısıyla metnin türü de kavratılmaya çalışılmaktadır. Ancak, çoğu zaman bu konuda çeşitli çelişkilerin yaşandığı, türlerin öğretilmesinde bazı kavram kargaşalarının ortaya çıktığı, ortak bir yöntemin uygulanmadığı görülmektedir. Kimi zaman

seçilen metnin türünün özelliklerini tam yansıtmaması, kimi zaman da öğretimde edinilen veya verilen bilgilerin eksikliği, türün yeterli oranda öğrenilmesini engellemektedir.

Dil becerilerinin kazandırılması için kullanılan araç metinler, becerinin özelliğine uygun olarak seçilmemekte, bu yüzden de önceden belirlen amaçların çoğu zaman gerçekleşmediği görülmektedir. Her edebî metnin kendine özgü teknik ve içerik özelliği bulunmaktadır. Araç metin olarak kullanılacak olan eserlerin tür seçimi ve bu türlerin öğretilmesinde bazı önemli hususların göz ardı edildiği görülmektedir.

İster teorik, ister uygulamalı olsun, bilgilerin aktarılmasında önceden belirlenmiş yöntemlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler, okumaya, dinleme, anlama ve yazmaya yönelik uygulama faaliyetlerini elde ettikleri bilgi birikimleri çerçevesinde yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Yetersiz durumlarda ise, yeni yöntem arayışlarına girmektedirler.

Edebî metinlerin tür özelliklerini belirlemede çeşitli tanımlama ve tasnifler yapılmakta, bu tanım ve tasniflerin değerlendirilmesinden yola çıkarak, edebî eserlerin araç metin olma özellikleri daha iyi değerlendirmek mümkün olabilecektir.

A. Edebî Türlerin Tanım ve Tasnifi

Her edebî eserde, anlatılmak istenen bir mesaj vardır. Bu mesaj yerine göre tarihî, dinî, ahlâkî, sosyal, ekonomik ve kültürel olabilir. Edebî eserler, ele aldıkları konu ve içeriklere göre, farklı biçim ve tekniklere sahip olabilirler. Bu teknikleri bilmeyenlerin edebiyat eseri yazamayacağı âşikardır. Edebiyat eseri olaylara, insanlara ve eşyaya çok değişik anlamlar verebilir. Bazen insanların bağlı olduğu zaman ve mekân kavramını da aşabilir. Bu onun psikoloji, sosyoloji, felsefe ve tarih gibi bilim dallarının doğrudan ve açıklayıcı anlatımından farkını ortaya koyar. Bütün bunlar, edebiyatta türler başlığı altında değerlendirilmesi gereken ana unsurlardır.

Edebî tür, edebiyat eserlerinin biçimlerine, konularına ve teknik özelliklerine göre ayrılmış çeşitleridir. Bir başka söyleyişle, biçim ve öz bakımından ortak kurallara göre yazılmış ve söylenmiş eser kümelerine verilen addır.

Edebî türler, değişmeyen yazı kalıpları değildir. Toplumda zamanla meydana gelen değişmeler edebiyata da yansır. Edebî türler de değişen zamanın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ve çeşitlilikte değişime uğrar. Sözgelimi Eski Yunan edebiyatında yalnızca şiir, tiyatro, söylev, tarih gibi dört türden söz edilirken, XIX. yüzyıldan itibaren bu türlere roman, tenkit, mektup gibi yeni türler eklenmiştir. XX. yüzyıldan itibaren, özellikle basın ye yayın hayatındaki gelişmeler yeni türlerin oluşumunu sağlamış, makale, deneme, fıkra, skeç, senaryo gibi yeni türlerden bahsedilmeye başlanmıştır.

Bir yandan yeni edebî türler oluşurken, diğer yandan da eski türlerden bazıları zamanla kaybolmuş veya anlamı değişmiş, yeni anlamlar kazanmıştır. Buna en güzel örnek olarak destanı verebiliriz. Romantizm akımı ile birlikte, ilk çağın en önemli türü olan trajedi, yerini drama bırakmıştır.

Avrupa ülkelerinden İtalya, Fransa, İspanya'da Latince dışında halkın kullandığı dile roman, bu dille anlatılan hikâyelere de romans adı veriliyordu. Zamanla, gelişen ve gerçeklik boyutu kazanan bu anlatımlar günümüz çağdaş türlerinden biri olan romanı meydana getirmiştir.

Bir taraftan yeni edebî türler gelişirken, diğer yandan da bazı türler birbirine karışmıştır. Röportaj, deneme, hikâye, şiir, masal arasında bir yaklaşma görülürken, bazı türler de kendi içlerinde bölümlere ayrılmıştır. Roman, anti roman gibi.

Edebî türler, anlatım yolu bakımından (nesir-nazım; sözlü-yazılı oluşları), konu seçimi ve konuya uygun iletim tekniği bakımından ve boyutları bakımından (eserin uzun-kısa veya yoğun oluşu) olmak üzere üç ana başlık altında tasnif edilmektedir. Tasvir, öyküleme, söyleşme, hitap gibi anlatım şekilleri ise türlerin belirleyicisi olmaktan çok, onların kullandıkları aktarım usulleridir.

Edebiyatta türler, sınıflara ayrılırken toplumların geçirdiği sayısız değişim sürecine göre değil, başlangıçtan günümüze değin, değerini yitirmeyen, temel ortaklıklar esas alınmalıdır. Bu esaslar çerçevesinde edebî türleri ana başlıkları ile şöyle de tasnif edebiliriz:

1. Şiir: İçeriklerine göre, lirik şiir, didaktik şiir, pastoral şiir, dramatik şiir ve epik şiir olarak da adlandırılmaktadır.

2. Tiyatro: Anlatım türleri içerisinde yer alan tiyatro, tragedya, komedya ve dram olmak üzere üç farklı anlatım özelliğine sahiptir. Tiyatro, yazım teknikleri ve yazılış amacı bakımından diğer edebî türlerden ayrılır.

3. Anlatı Türleri: İster sözlü olsun, ister yazılı olsun, bütün anlatıma dayalı, nazım olmayan türlerdir. Roman, hikâye, masal ve efsaneyi bu türe örnek olarak sayabiliriz.

4. Düşünce Türleri: Belli bir düşünceyi paylaşmak veya o düşünceyi kabul ettirmek amacıyla kaleme alınan eserler bu gruba girmektedir. Makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özdeyiş, gezi yazıları, anı ve röportajı bu tür içerisinde değerlendirebiliriz.

Bir başka tasnif de:

1. Asıl Türler:
   a. Nazım
   b. Nesir (Destan, Masal, Halk Hikâyeleri, Fabl, Hikâye, Roman)
2. Temsil Türü (Tiyatro eserleri)
3. Düşünce Türleri (Makale, Sohbet, Fıkra, Deme)

4. Yardımcı Türler: Bunlar asıl türler içerisinde değerlendirilebilmekle birlikte, tek başlarına bir tür özelliğine sahiptirler. (Biyografi, Anı, Gezi Yazıları, Mektup, Söylev, Özdeyiş vb.)

Edebiyat tarihlerinde edebî türlerin tasnifi ise, şöyle yapılmaktadır:

1. Sözlü türler

   a. Söyleyeni belli olan

   b. Söyleyeni belli olmayan (anonim)

2. Yazılı türler

   a. Nazım

   b. Nesir

Bu tasniflerden yola çıkarak, edebî türlerin ana hatlarıyla iki ana başlıkta toplandığı (nazım-nesir), diğer türlerin de bu ana başlıklara bağlı olarak, içerik ve şekil açısından tasniflerinin yapıldığı görülmektedir.

Edebî tür öğretimi, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kazındırılmasında bu becerilerin birbirleriyle olan bağları da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenmede belirlenen ana amaç kadar, bu ana amacın gerçekleşmesini sağlayan ara unsurlar da dikkate alınmalıdır. Eğitim ve öğretimin her seviyesinde dil becerilerini geliştirmede metinlerin araç olduğu bilinmektedir. Bu araçların kullanılmasında ise, nitelik ve içerik özellikleri büyük bir önem arz etmektedir.

Edebî türlerin öğretilmesinde değişik yöntemlerden yararlanılabilir. Bunlar:

Karşılaştırma yöntemi: Bu yöntemle, daha önce okunmuş veya incelenmiş olan bir eserle, üzerinde konuşulan eserde var olan unsurların özellikleri bakımından birbiriyle karşılaştırılır.

Tür tanımlatma yöntemi: Türü meydana getiren genel özellikler verilerek, öğrenenlerin türü kendilerinin tanımlaması veya adlandırması istenebilir. Bu kısımda da, yine türe götürücü sorulardan yararlanmak mümkündür.

Dil ve üslûp karşılaştırması: Edebî eserleri farklı kılan bir diğer özellik de, dil ve üslûplarıdır. Bu yüzden tür öğretiminde diğer özelliklerinin yanında dil ve üslûp özellikleri daha çok belirleyici olmaktadır.

B. Edebî Türlerden Yararlanma

1. Şiir

Şiir, en önemli edebî türlerden biridir. Sadece yapı bakımından değil, içerik açısından da diğer edebî türlerden ayrılır. Ümitler, hayaller, aşklar hep şiirle ifade edilir. Şiirin gücünü fark eden bir öğrenci, hayallerini zenginleştirebilmeyi ve karşısındakini etkileyebilmeyi öğrenmiş olur.

Tür öğretiminde en çok zorlandığımız konu, şiirin tanımıdır. Bir şeyi tanımlamak, onun kesin o olduğu anlamına gelmez. Kimi zaman tanım, tanımlanan şeye yaklaşıma yardımcı unsur olarak işe yarar. Yoksa, tanım tek başına problemi ortadan kaldırmaz. Olsa olsa, problemin çözümünde ara unsur olabilir. Şiir genellikle, alt alta yazılan mısralardan meydana gelen ölçülü ve kafiyeli anlatım olarak tanımlanmaktadır. Ancak, her ölçülü ve kafiyeli sözün de şiir olması mümkün değildir. Şiir için en temel unsurların başında âhenk gelmektedir. Âhenk ise, ritim ve armoni ile tamamlanır. Ritim, ölçü ve kafiye; armoni ise, aliterasyon ve assonanslardır.

Şiir şekil ve içerik açsından incelenirken, onu meydana getiren unsurlar tek tek ele alınmalıdır. Şiirde şekil unsurlarının tam olarak anlaşılabilmesi için, bütün örneklerin bir arada verilmesi gerekmektedir. Yoksa tek bir nazım şeklinden yol çıkılarak şiiri şekil olarak anlatmak ve değerlendirmek mümkün değildir. Şiir incelemelerinde şekil unsurlarından sonara, ritim unsurlarının ele alınması; ölçü ve kafiyesinin bulunması gerekmektedir.

Genellikle ders kitaplarında bütün nazım şekilleri bir arada yer almamaktadır. Bu yüzden, çoğu kere kitapta yer almayan diğer nazım şekilleri ile ilgili teorik bilgilere yer verildiği görülmektedir.

İçerik açısından şiir incelemelerinde, belli bir tutarlılıktan söz etmek mümkün değildir. Kimi öğretmenler, şiirde anlatılanları kısaca değerlendirirken, kimileri de tahlil boyutuna varacak incelemeler yapabilmektedirler. Şiiri içerik açısından değerlendirirken, öncelikle ele aldığı konu ve temanın belirlenmesi gerekmektedir. Konusuna ve temasına uygun tür adlandırması yapıldıktan sonra inceleme daha yararlı olacaktır.

Hangi edebî tür olursa olsun, öncelikle amacı gerçekleştirmedeki yeterlilik düzeyi dikkate alınmalı, türün genel ve özel amaçları gerçekleştirme düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı durum şiir için de söz konusudur. Eğer türü kavratmak hedeflenmişse, şiir türünü şekil ve içerik açısından en iyi yansıtan örnekler ele alınmalı, onlar üzerinden inceleme yapılmalıdır. Çelişkili ve tartışma yaratacak örnekler, tür özellikleri kesin kavrandıktan sonra ele alınmalıdır.

Şiirde içeriğe göre yapılan adlandırmalarda da yanlışlıklar yapılmaktadır. Lirik, epik, dramatik, didaktik, pastoral ve satirik şiirler bir tür olmayıp, konu ve tema adlandırmasıdır. Kimi kaynaklarda bu ve benzeri adlandırmalar yanlıştır.

a)Lirik şiir; etkileyicilik bakımından hüzün, sevgi, sevinç, acı, keder vb. duygulara dayalı durumları yansıtır. His ve hayal unsurları bakımından zengindir. Diğer şiirler içinde de lirizm mutlaka vardır. Fakat lirik şiiri diğerlerinden ayıran temel özellik, onun bir amaca bağlı kalınarak yazılmamış olmasıdır. Lirik şiirin temel amacı, duygulara hitap etmesi ve duyguları dile getirmesidir.

b) Pastoral şiir; doğayı ana kavram olarak ele alan ve amacı sadece doğayla ilgili gözlemleri anlatmak olan şiirlerdir. Bir şiirin pastoral olabilmesi için mutlaka gözleme dayalı olması gerekir. Gözlenen olay anlatılmalıdır. Şiirde doğa temel amaç olmalıdır. Doğa unsurları araç olarak kullanılmayacak, doğanın gerçeği anlatılacaktır.

c) Didaktik şiir; tamamen bir ders vermeyi ve bir sonuç çıkarmayı amaçlayan şiirlerdir. Nükte şiirler olarak da bilinmektedir. Bu bakımdan insanlara dolaylı yoldan ders verir. Fablların, fıkraların nazım söyleyişleri didaktik şiire örnektir. Bir ana fikir etrafında oluşturulmuştur. Çocuklara yönelik yazılan şiirlerin büyük bir kısmı didaktik tarzdadır.

d) Epik şiir; genellikle olağanüstü bir üslûp ve destansı bir tarzla kaleme alınmış eserlerdir. His ve hayal unsuruna daha az yer verilir. Teması kahramanlık oluğu gibi, başka konular da olabilir. Üslubundan hareketle epik şiiri tespit etmek gerekir. Epik şiire bir anlatım şekli de diyebiliriz. Heyecanlı ve coşkulu bir anlatımı vardır.

e) Dramatik şiir; eğer bir olay anlatılıyorsa ve bir olaya bağlı olarak duygular alınmışsa o şiirlere dramatiktir demek mümkündür. Genellikle, acıklı ve korkunç olayları anlatan şiirler için verilen bir ad olmakla birlikte, dram aslında bir canlandırma olduğu için, dramatik şiirleri bir durumu canlandırmaya aracı olan şiirler olarak adlandırmak gerekmektedir.

Şiiri anlamaya yönelik oluşturulan soruların da özenle seçilmesi gerekmektedir. Öncelikle şiirin geneline, daha sonra da her bir bölüm ayrı ayrı değerlendirilecek şekilde ele alınmalıdır.

Şiirde şekil adlandırmalarında da çeşitli yanlışlıklar yapılabilmektedir. Şekil, şiirin tür belirleyicisi olmayıp, sadece onun adlandırılmasında yardımcı olacak temel bir unsurdur. Bilindiği gibi, şiirin en küçük birimi mısradır. Mısraların bir araya gelişlerine göre, beyit, dörtlük, beşlik gibi şekil özellikleri olabilmektedir. Şiir yazıldığı devir, sanatçısı ve mensup olduğu edebî şubeye göre şekil özellikleri göstermektedir. Bu şekil özelliklerinden hareketle, şiirin hangi dönemde, kimin tarafından yazıldığı tespit edilebilir. Ancak, bu tespit her zaman kesin olmayabilir.

Bir şiirin nazım şekli, her zaman onun içerik özelliğini tam olarak belirlemez. Sözgelimi gazel nazım şekliyle yazılmış bir şiir, gazelin içerik özelliklerini yansıtmayabilir. Bu da şeklin, içerik özelliklerini belirlemede tek başına yeterli olmadığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Şiirler içerik özellikleri ve işledikleri konulara göre türlere ayrılırlar. Divan edebiyatında mersiye, methiye, hicviye, münacaat, tevhit gibi. Halk edebiyatında ise, güzelleme, koçaklama, taşlama, ağıt gibi nazım türlerine rastlamak mümkündür. Kimi şiirleri ise, belli bir nazım türü altında değerlendirmek mümkün değildir. Onlar daha çok şekil özellikleri bakımından belirleyici olmuştur. Gazel, kaside, koşma, mani gibi. Modern şiir örneklerini ise, bir tür altında tasnife tabi tutmak şimdilik mümkün görülmemektedir. Bunları içerikleri bakımından, lirik, didaktik, dramatik, pastoral ve epik şiir olarak tasnif edebilmekteyiz.

2. Anlatı türleri

Anlatım türüne ait bir edebî metnin tür özelliklerinin öğretilmesinde şu esaslara dikkat edilmelidir:

1. Öğretim esasına, programın genel ve özel amaçlarına bağlı olarak seviyeye uygun bir metnin tespit edilerek sınıfa getirilmelidir.

2. Metnin önce öğretmen tarafından, uygun bir ses tonu ile okunmalı, bu okuma ile daha önce okunmuş olan diğer türlerden farklı nitelikler taşıdığı sezdirilmelidir.

3. Metinde geçen bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının, anlamı kavranamayan cümleler tespit edilerek açıklanmalıdır.

4. Metnin anlatım özelliğine dikkat edilerek, olay örgüsü çıkarılmalıdır.

5. Şahıslar, olayın geçtiği yer, zaman ve olayın gelişim özelliği ayrıntılarıyla ortaya konulmalıdır.

6. Eserde ele alınan karakterlerin fizikî ve ruhî özellikleri açıklanmalıdır.

7. Ana ve yardımcı düşünceler belirtilmelidir.

8. Daha önce edinilmiş bilgilerden yola çıkılarak, yeni edinilen bilgiler karşılaştırılmalı ve belli bir sonuca ulaşılmalıdır.

Anlatıma dayalı eserlerden yararlanırken çeşitli kazanımlar elde edilebilir. Sözgelimi destanın edebî tür olarak öğretilmesinde şu amaçlar gerçekleştirilebilir:

1. Millet olma bilinci,

2. Zorluklara karşı direnme ve başarma azmi,

3. Birey olmanın sorumlulukları,

4. Olağan ve olağanüstülüklerin bir arada kullanılmasının gerekçesi,

5. Kültürel zenginliklerimiz, maddî ve manevî kültür unsurlarının kaynakları.

a. Masal

Masallar gerçeklerin sınırlarını zorlayan anlatımlardır. Genellikle içeriğinde olağanüstü öge, kahraman ve olaylara yer vermeleri bakımından, gerçek dışı ve hayale dayalı anlatımlar olarak da adlandırılmaktadırlar. Masal, tür olarak daha çok sözlü geleneğe bağlıdır. Ancak,

sözlü gelenekle ilişkisi olmayan edebî yönü ağır basan bazı eserler de bu türün içinde yer alır. Masallar, dört temel grupta toplanır. Hayvan masalları, olağanüstü ve gerçekçi masallar, güldürücü masallar ve zincirlemeli masallar.

Hayvan masalları genellikle kısa masallardır. La Fontaine fablları, Şeyhi'nin Har-namesi hayvan masalları türüne örnek gösterilebilir. Olağanüstü masallarda, olağan varlıkların yanı sıra cin, peri, dev, ejderha gibi olağanüstü varlıklara da yer verilir. Gerçekçi masalların başlıca kahramanları ise padişahlar, vezirler, prensesler, zenginler, hırsızlar ya da haydutlar gibi gerçek hayattaki kişilerdir. Güldürücü masallar okuyan ve dinleyeni eğlendirmeyi amaçlayan masallardır. Zincirleme masallar da sıkı bir mantık bağıyla birbirine bağlanan, küçük ve önemsiz bir dizi olay art arda sıralanır.

Masallar dil ve anlatım özellikleri açısından incelenirken, masalın planı ve bölümler arasındaki farklılaşmaya dikkat çekilmelidir. Tekerleme bölümünün kendine özgü yapısı, burada kullanılan söz oyunları ve mecazlı anlatımlar ele alındıktan sonra, asıl masalın planına geçilmeli ve masalda ele alınan konunun geliştirilmesindeki özellikler üzerinde durulmalıdır.

Masalların en önemli özelliklerinden biri de, davranış kazandırmaya yönelik içeriğe sahip olmasıdır. Masalların bu ders verme yapısının yanında, dil ve kültür zenginlikleri bakımından da ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. Masalları salt bir hayal mahsulü eser olarak ele almak yerine, ondaki anlatım derinliği ve dil zenginliğine dikkat çekilmelidir.

b. Destan

İlkel toplumlardan bu yana insanoğlu, duygu ve düşüncesini anlatarak yeniden yaşamakta ve karşısındakini etkilemeyi düşünmektedir. İlk insanlar anlatımı kimi zaman canlandırma yöntemiyle, kimi zaman da mağara duvarına resim çizerek yerine getirmişlerdir.

Kendi geçmişinin bilinmezliklerini merak eden insan, mitolojiden yararlanmış, mitoloji de destanın kaynağını oluşturmuştur. Destan, işte bu gerçeğin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Edebiyat eğitiminin önemli amaçlarından biri de, bireyin "Ben kimim?" sorusuna cevap verebilmesini sağlamasıdır. Kimliğimizi kültürel değerlerimiz oluşturur. Kişi kendi kimliği ile ilgili bilgileri, köklerini oluşturan kaynaklardan elde eder. Bu kaynakların başında da hiç şüphesiz destanlar gelmektedir. Destanlar, bir milletin bütün varlığını oluşturan, duygu ve düşünce zenginliğini sağlayan önemli kaynaklardır. Millet olma yolunda, geçmişle gelecek arasındaki bağların oluşturulmasında destanlardan yararlanılmaktadır.

Genellikle ders kitaplarında destan; toplumların bilinmeyen tarihlerinde başlarından geçmiş olağanüstü olayları, olağanüstü bir dille anlatan eseler olarak tanımlanmaktadır. Destanın çoğu zaman diğer türlerle ilgileri üzerinde yeterince durulmamaktadır.

Bir destanın oluşum süreci, diğer edebî türlerden oldukça farklıdır. Bu süreci iki ana başlık altında değerlendirebiliriz: Destanda ele alınan olay, ait olduğu milletin bilinmeyen bir döneminde yaşanmış olması ve milletin hafızasında unutulmaz ve derin etkiler bırakması. Bu

iki özellik, destanın tanımlanmasında veya destan türünün kavranmasında en önemli belirleyicidir. Destanlar, oluşumları açısından da diğer edebî türlerden ayrılır.

Türk edebiyatında her edebî türün kendine özgü belirleyici nitelikleri ve bu niteliklerin de öğretilmesinde farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Destan, gerçekçi anlatım türleri ile olan benzerliklerinden ötürü, çoğu zaman diğer türlerle karıştırılmaktadır. Destanlar zamanı, mekânı ve şahıslar dünyası bakımından masal, efsane ile ortak özelliklere sahip olmasından ötürü bu türlerle, gerçekleşmiş olmasına inanılmasından ötürü de hikâye ve romanla karıştırılabilmektedir.

Destanın edebî tür olarak öğretilmesinde, öncelikle eğitim ve öğretim seviyesinin uygunluğuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Bilindiği gibi, insanlar bulundukları yaş gruplarına göre farklı özelikler gösterir. Doğal olarak, edebî metinlerin de eğitilenlerin bulundukları yaş grubunun özellikleri ile uyumlu olması gerekir.

c. Halk Hikâyeleri:

Halk hikâyeleri, gerçek veya hayalî bir takım olayları, maceraları, özel bir dil ve anlatımla sözlü olarak nesilden nesile aktarılmasıdır. Halk hikâyeleri kültürümüzün en değerli hazineleridir. Bu hikâyeler, Türk insanını kimi zaman eğitmiş ve eğlendirmiş kimi zaman da bilgiye kavuşturmuştur. Halk hikâyelerinin tür olarak kavratılmasında ve bu türden gereğince yararlanılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öncelikle halk edebiyatını ve halk kahramanlarını çocuklarımıza ve gençlerimize tanıtmanın yollarını araştırmalıyız.

2. Halk hikâyelerinde seçilmiş güzel örnekleri, sınıfın anlama ve algılama düzeyi de dikkate alınarak, kullanılmalı.

3. Çocuklarımız ve gençlerimiz tarafından tanınan ve sevilen roman kahramanları; hikâye kahramanları; çizgi film kahramanları; dizi film kahramanları tespit edilmeli ve sevilme nedenleri araştırılmalıdır.

4. Bu tespitlerin ışığında halk kahramanlarımız halkımızın sevdiği, benimsediği rolleri üstlenerek yeniden canlandırılmalı ve kültürümüze kazandırılmalıdır.

ç. Tiyatro:

Tiyatro, bir yazar tarafından önceden yazılmış ya da tasarlanmış bir metnin, belirli bir yerde, zamanda ve kişiler tarafından canlandırılmasıdır. Tiyatro, oyuncuların oyunların oynandıkları yapı; drama, oyun; oyuncu, sahne ve izleyici gibi temel öğelerden oluşan sanat olarak da bilinmektedir. Bunların yanında, dramatik metin, oyunculuk, sahneleme, sahne tasarımı, sahne giysisi, sahne müziği, ışıklama ve sahne tekniği öğelerinin tümünü birlikte

içeren sanatsal etkinlik olan tiyatro, dramdan bağımsız, kendi başına kolektif bir sanat dalıdır. Tiyatro terimi, türüne göre gölge tiyatrosu, kukla tiyatrosu gibi adlar alırken, dönemlerine göre Rönesans tiyatrosu, Tanzimat tiyatrosu gibi adlar da almaktadır.

Edebî türler içerisinde tiyatronun öğretilmesinde kimi zaman hatalar yapılmaktadır. Türün metin özelliği bir yana bırakılarak, sadece teknik özellikleri üzerinde durulmaktadır. Tiyatro eserleri ister oynansın, ister oynanmasın her şeyden önce edebî türdür. Bu türün öğretilmesinde teknik özelliklerinden çok, içerik özellikleri üzerinde durulmalı, daha sonra da teknik özellikleri değerlendirilmelidir. Konusu, ana fikri, olay örgüsü ve planı ele alındıktan sonra, bu türün yazılış amacı ve sahnelenme teknikleri üzerinde ayrıca durulabilir. Tiyatro türünün öğretilmesinde parçadan çok, bütünden hareket edilmelidir. Ders kitaplarında yer alan kısa tiyatro metinlerinden yola çıkılarak, tiyatro türünün kavratılması yanlıştır.

d. Hikâye:

Hikâye, kendine özgü yapısı ile diğer edebî türlerden farklıdır. Ayrıntıyı kabul etmeyen ve görünmeyen birtakım ölçüler bu türü şiire daha çok yaklaştırmaktadır. Hikâye, genellikle büyükler tarafından okunması gereken bir tür olarak algılanmaktayken, bu türün çocuklar açısından da büyük bir önem arz ettiği son yıllarda daha çok anlaşılmaya başlandı.

Çok küçük yaştan itibaren hikâye kavramı ile karşılaşan çocuk, hem kendi ürettiklerini anlatarak hikâye eder, hem de diğer anlatımlardan yararlanır. İlk dönemlerinde yer alan anlatımlar gerçekçilik boyutundan uzak olmakla birlikte, gittikçe bu anlatımlar, çocuğun gelişimine paralel olarak gerçeklik boyutu kazanmaktadır.

Hikâyenin tür olarak öğretiminde, öncelikle türü meydana getiren temel unsurların ele alınması gerekmektedir. Bilindiği gibi, hikâyenin tür olarak belirlenmesinde dört ana unsurdan söz edilmektedir. Bunlar:

1. Olay,
2. Yer,
3. Zaman
4. Şahıslar.

Bu dört unsur belirlendikten sonra, anlatım planı ve bu plana bağlı olarak, hikâyenin nasıl bir girişle başladığı, nasıl geliştiği ve sonuçlandırıldığı belirlenmelidir. Yaş gruplarına ve çocukların anlama ve kavrama düzeylerine uygun olarak, hikâyenin dil ve üslubu, anlatım gerekçesi, şahıslar, olay ve olaylar arasındaki ilgiler, mekânın seçimindeki gerekçeler de tartışılmalıdır.

Hikâye inceleme ve değerlendirilmesinde ise şunlara dikkat edilmelidir:

Klasik bir hikâyede belirli bir olay vardır. Bu olayın başlaması, gelişmesi ve belirli bir son ile bitmesi gerekir. Genellikle sonuç okuyucuyu şaşırtmaz. Modern hikâyede ise bir olay örgüsünün bulunması şart değildir.

1. Hikâyede Konu: Üzerinde söz söylenen, fikir yürütülen olay veya durumlara hikâyenin konusu denir. Hikâye incelemelerinde ve değerlendirmelerinde öncelikle konunun belirlenmesi gerekmektedir.

2. Hikâyede Plan: Hikâye hacim bakımından geniş olmadığı için, yapısı fazla karmaşık değildir. Konu genel olarak bir olayla anlatılır. Yazar okuyucunun ilgisini çekebilmek için sürükleyici, merak uyandırıcı unsurlara yer verir.

Olay ve konunun ele alınışına göre hikâye;

a. Serim,

b. Düğüm ve

c. Çözüm bölümlerine ayrılır.

Serim bölümünde, olay başlar, kısaca hikâye kişileri tanıtılır. Olayın geçtiği yer hakkında bilgi verilir. Düğüm bölümünde ise, olaylar gelişir ve merak unsuru artar. Çözüm bölümünde ise, olayı sürükleyen merak unsuru biter. Sonuç okuyucuda duygu ve ibret uyandırıcıdır. Yani insanlar hikâyenin sonunda bir ders alırlar.

3. Hikâyede Anlatıcı: Her hikâyede mutlaka bir anlatıcı vardır. Anlatıcı gördüğü şeyleri anlattığı gibi, duyduğu ve okuduğu şeyleri de anlatabilir. Bu anlatımlar sırasında günlük hayatımızda sıradan insanların fark edemediği veya önemsemediği olayları da anlatabilir.

4. Hikâyede Zaman: Bir hikâyede anlatılan olaylar belirli bir zamana bağlanabilir. Olay hikâyelerinde genellikle zaman belirtilir. Olayın başladığı, geliştiği ve bittiği bir zaman dilimi vardır. Hikâyenin konusuna ve yapısına göre zaman değişir. Durum hikâyelerinde akan zamana pek yer verilmez.

5. Hikâyede Mekân: Hikâyede olayın geçtiği yerlere mekân denir. Yazar anlattığı olaya bağlı olarak, olayın geçtiği yerleri de tanıtır.

6. Hikâyede Kişi/Kişiler: Olayla doğrudan doğruya ilgili olan kimselere hikâye kişisi veya kişileri denir. Bazı hikâyelerde yalnız bir kişi bulunur. Hikâyede kişi veya kişilerin bütün özellikleri verilmez. Onların olay veya konuyla ilgili yönleri öne çıkarılır.

7. Hikâyede Dil ve İfade Çeşitleri: Hikâyede iki ifade çeşidi vardır. Ya yazar dışarıdan bakarak her şeyi anlatacak, ya da hikâye kişilerinden birisi anlatıcıdır. Hangi anlatım şekli olursa olsun, hikâyede kullanılan dilin özelliği ve buna bağlı olarak anlatım üslubu da önemlidir. Kimi zaman yazar, yalın bir dil ve üslûp kullanırken, kimi zaman da karmaşık ve dolaylı bir anlatımı tercih edebilir. İnceleme ve değerlendirme sırasında bunların ortaya konması gerekmektedir.

Hikâye Tahlili Yapılırken;

1. Hikâye tahlil ederken önce şekle ait özellikleri tespit etmeliyiz. (Yazarın soyadı, adı, kitabın adı, yayın yeri, tarihi).

2. Sonra hikâyeyi konusu, ana fikri, yazarın bakış açısı ve anlatım tutumu açısından değerlendirmeliyiz. Bakış açısı; yazarın konuyu sunuş biçimidir. Olayların kimin gözünden bakıldığı ve kimin ağzından anlatıldığını (3 şahıs vb.) ifade eder.

3. Olay unsurlarının tespit edilmesi (özet) sonra teknik bakımdan değerlendirilmesi, teknik bakımdan olayın anlatım sırası, nasıl başladığı, nasıl geliştiği ve nasıl bir çözüme ulaştığı gibi sorular bu bölümde cevaplandırılır. Tavır ve tahliller kişi, olay ve mekân arasındaki uyum, zaman verilişi bu bölümde değerlendirilir.

4. Son aşama olarak hikâyenin dil ve üslûp açısından değerlendirilmesi ve okuyucu tarafından olumlu ya da olumsuz yönlerinin tenkit edilmesi gerekir. Mukayese de yapılabilir.

Hikâye her yaşta insan için önemlidir. Ancak çocuk için hikâye vazgeçilmez bir olgudur. Bu gerçekten hareketle, çocuğun hikâye yoluyla eğitimini sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmak en kestirme yoldur. Batılı eğitimciler bunun önemini çok önceden keşfetmiş, eğitim programlarını bu gerçek ışığında düzenlemişlerdir. Bizim de, hikâyeyi çocuğun eğitiminin her safhasında kullanılacak bir öge olarak görüp, eğitim programlarımızı buna göre düzenlememiz gerekmektedir.

d. Roman

Edebiyat kitaplarında romanlardan genellikle bir bölüm alınmakta ve buradan yola çıkılarak roman türü öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulama, çoğu zaman hikâye ve roman türünün birbirine karışmasına neden olmaktadır.

Roman, gerçekleşmemiş olsa bile, gerçekleşebilir olayların insan, yer, zaman çerçevesi içinde anlatıldığı edebiyat türüne verilen addır. Romanın tür olarak kavratılması için, konunun ele alınacağı dersten önce, incelenecek eser öğrencilere okutulmalı, daha sonra da türün özellikleri o eser üzerinden ortaya konulmalıdır.

Roman incelemesinde ise, onu meydana getiren temel unsurlar tek tek ele alınarak örneklendirilmelidir. Romanın konusu, ana fikri, olay örgüsü, şahısları ve bunların birbirleriyle ilişkileri, zamanın kullanımı, mekânın özellikleri gibi özellikler, roman üzerinden hareketle anlatılmalı ve gösterilmelidir. Hikâyede olduğu gibi, romanda da türü belirleyen unsurların üzerinde ayrı ayrı durularak, bu unsurları türü oluşturmadaki etkileri çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir.

Romanlar hem konularına ve şekillerine göre, hem de etkisinde kaldıkları edebiyat anlayışına göre tasnif edilmektedir.

Romanda anlatım teknikleri oldukça çeşitlidir. Kimi romancı, bir durumu gösterdikten sonra, o durumun sebeplerini geriye dönerek anlatır. Bu da genellikle roman kahramanlarının birinin hatıralarına dayalı anlatım şeklindedir.

Bir romanda bütün roman birinci şahıs ağzından anlatılabilir. O zaman roman bir ana kahraman çevresinde gelişen olayları ele alır.

Bir başka anlatım tarzı da üçüncü şahıs olarak kahramanları roman kahramanlarının dışında ve üstünde anlatmaktır. Bu durumda yazar birden çok insanın bakış açılarını yansıtabilir.

Romanda anlatım teknikleri içinde bir başkası da mektuplaşmalar şeklinde yapılandır. Bu durumda roman tamamen karşılıklı mektuplara dayanmaktadır.

Bir romancı toplumu, insanı ilgilendiren her türlü olayı, durumu veya kavramı roman konusu olarak seçebilir. Ancak 1920'li yıllara kadar gelen bugün de varlığını sürdüren bir anlayışa göre roman insandaki, toplumdaki veya çevredeki çatışma unsurlarına dayanmalıdır. Romana seçilecek konu onun gelişme ve sürükleyiciliğini de sağlamalıdır.

Bu da insanın kendisi ile problemleri, insanların birbirleriyle karakter, çıkar ve inanç çatışmaları, toplumun sınıf ve sosyal çatışmaları, savaşlar ve benzeri olaylar şeklinde sayılabilir.

1920'li yıllardan sonra gelişen yeni roman anlayışında ise kahramanların iç dünyalarına, beyinlerine ve zihinlerindeki çağrışımlara yönelme vardır. Bu anlayışlara geriye dönüş, Post-modernizm, anti roman gibi tanımlar yapılmaktadır.

Romanda teknik olarak bulunması gereken diğer kavram da mekândır. Mekânlar kullanıma göre geniş ve dar mekân olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir romanda kahramanlar, olaylar ve olayların geçtiği yer ve zaman arasında uyum olmalıdır.

Romanlarda belirli bir plan bulunur. Ancak yeni, post modernist vb. romancılar bu anlayışı kabul etmezler. Romanda plan başlangıçtan sona kadar geçen süre içinde romandaki olayların başlatılması, geliştirilmesi ve sonuçlandırılması temeline dayanır.

Romanın konusunu oluşturan olayın en heyecanlı meraklandırıcı ve sürükleyici bölümünün romandaki yerine göre planı gelişir. Bu bölüm romanın başında, sonunda veya ortasında olabilir.

Romanın inceleme ve değerlendirilmesinde, hikâye incelemesinde olduğu gibi bir plan uygulanabilir.

4. Düşünce Türleri

a. Makale: Düşünce yazıları içerisinde en önemli türlerdendir. Makaleyi diğer düşünce yazılarından ayıran en önemli unsur, belli bir düşünceyi delil ve ispatla anlatmasıdır. Makalede anlatım mutlaka gerekçelendirmeli ve gerekçelendirme de kanıtlanmalıdır. Makale yazmak için mutlaka bilgi ve birikime ihtiyaç vardır. Makalelerde tez ve antitez bulunur. Makale, türü meydana getiren temel unsurlar eser üzerinde gösterilerek yapılmalıdır. Makalelerde anlatım planı ve bu plan içerisinde yer alan unsurların sıralanışlarındaki özellikler üzerinde de ayrıca durulmalı, dil ve anlatımı değerlendirilmelidir.

b. Deneme: Deneme, makalenin öznel olanıdır. Yazarın kişisel görüş, düşünce ve fikirlerini kabul ettirme, ispatlama derdi bulunmadan anlattığı yazılardır. Deneme dilce yazılar içinde en serbest olanıdır. Bu yüzden demelerde iç tutarlılık çoğu zaman aranmaz. Denemenin en önemli özelliği; üslubudur. Makaleler ne kadar bilimsel ve kesin yargılara dayanan bilgilere yer verirse, denemeler de o kadar öznel ve kişisel görüşlere yer verir. Denemelerde dil, özel imkânlarıyla kullanılır. Daha çok düşünceler ve yargılar sezdirmeye dayalı olarak verilir. Denemelerin temel düşüncesi yoktur. Konu serbestliği vardır. Her konuda yazılabildiği gibi ele aldığı konularda da bir sınırlılığa gitmesi söz konusu değildir. Denemeler makalenin tezleridir; yani her bir deneme bir makalenin gerekçesi sayılabilir.

Denemelerin ayırt edici özelliklerinden yola çıkılarak, bu türü dil ve anlatım gerekçeleri üzerinde durularak öğretimi yapılmalıdır. Çoğu denemelerin yazım özellikleri üzerinde yeterince durulmadığı için, makale ile karıştırıldığı görülmektedir.

c. Söyleşi: Edebî türler içerisinde üsluba dayalı özel bir türdür. Daha çok yazarın kullandığı dil ve anlatım tarzı bu türün özelliğini belirler. Kimi edebiyatçılar sohbetin, bir edebî tür olarak değerlendirmek yerine öğretici metinler başlığı altında değerlendirmektedirler. Aslında bu yazılarda öğreticilik yönü bulunmakla birlikte bir üslûpçuluk ve yazma tekniği de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Sohbet yazılarına “yazarla okuyucu arasında konuşma” adı da verilebilir.

Sohbetin, denemelerden farkı anlatımdan ziyade, öznelliğin daha fazla olması, gündelik konulara yer vermesi ve sadece kişisel görüş ve düşüncenin okuyucuyla paylaşılmış olmasıdır. Denelerde dolaylı bir ispatlama kaygısı vardır.

Dil, sohbette denemelere göre daha rahat ve esnektir. Yazar, okuyucuyla sohbet eder. Denemede de yazar bir konuyla ilgili görüşlerini paylaşır. Fakat sohbette konu daha güncel, dil daha serbesttir. Sohbet yazarı, soru sorar ve sorulara kendi cevap verir. Denemelerde yazar soruları cevapsız bırakarak okuyucuyu düşünmeye sevk eder. Sohbette doğrudan doğruya kesin bir yargıya varılmaz. Söyleşi türü ile, söyleşme –karşılıklı konuşma– birbiri ile karıştırılmamalıdır.

ç. Eleştiri: Tanım olarak, bilim, sanat, edebiyat alanlarında olumlu ya da olumsuz görülen düşüncelerin ele alındığı yazıların genel adıdır. Eleştiri yazıları ve inceleme yazıları birbiriyle karıştırılmamalıdır. Çünkü eleştiri yazıları daha ziyade incelenenin değerlendirilmesinden çok o konuyla ilgili yazarın olumlu ya da olumsuz düşüncelerini gerekçeleri ile ortaya koymasıdır.

Tanıtma yazıları ile de eleştiri karıştırılmamalıdır. Çünkü yazılış amaçları farklıdır. Tanıtma yazıları, daha çok herhangi bir eserin okuyucuya tanıtılması, o konuda okuyucunun bilgilendirilmesi ve haberdar edilmesine yönelik yazılan yazılardır.

Deneme dili, eleştiri diline nazaran daha özneldir. Öznel eleştiride kurallı, düzgün bir anlatım vardır. Denemelerde cümleler okuyucuya yöneliktir. Eleştiri mutlaka objektifliğe yaklaşmalıdır.

Eleştirmen, yazılarında üslûpçuluğa kaçmamalıdır. Sanatkarlık yapmamalıdır. Çünkü onun amacı ne üslûpçuluk ne de sanatkarlıktır. Amacı (eleştiri) kendi bilimsel yeterliliği çerçevesinde ve incelediği eserden yola çıkarak okuyucuyu bilgilendirmektir.

Bir eseri değerlendirirken o esere bakış açımız öncelikle psikolojik olur. Etkilenmelerimizi psikolojimiz belirler. Psikoloji eserdeki etkileşimi oluşturur.

Düşünce türlerinin öğretilmesine karşılaşılan problemler, diğer türlerden daha fazladır. Bunun en önemli nedeni, türlerin ana hatlarıyla birbirinden ayrımında yeterince belirleyici unsurların olmayışıdır. Sözgelimi makale ve deneme arasında her zaman çelişki yaşanmakta, kimi zaman denemelerin makale olarak adlandırıldığı, kimi zaman da makalelere deneme dendiği görülmektedir. Bu ayrımların tam anlamıyla yapılabilmesi için, edebiyat kitaplarında yer alan düşünce türlerinin öğretilmesinde her birinden mutlaka türünü iyi temsil eden bir örneğin bulunması, bu örneklerden yola çıkılarak türlerin öğretilmesi sağlanmalıdır.

Düşünce türlerinin ayrımlarında daha çok yazılış gerekçelerine dikkat edilmelidir. Bilindiği gibi, düşünce türleri içerisinde yer alan edebî metinler, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kaleme alınmışlardır. Bu yüzden, üslûptan çok gerekçenin iyi belirlenmesi gereklidir. Sözgelimi bir makalenin yazılış gerekçesi ile, denemeninki aynı değildir. Yine, fıkra ile, söyleşi üslûp olarak birbirine yakın olmakla birlikte, yazılış gerekçeleri birbirinden farklıdır.

Düşünce türlerinin belirlenmesinde, öncelikle “Bu eser niçin kaleme alınmıştır?” sorusunun cevaplandırılması gerekmektedir. Eserin anlatım planı ve bu anlatım planına uygun olarak düşüncenin geliştirilme biçimi de türün özelliklerini belirlemede bize yardımcı olacaktır. Bir diğer yardımcı tür belirleme gerekçesi de, anlatım üslubudur. Düşünce türlerinde, birbirlerine bazen yakın olmakla birlikte, üslûp açısından da ayırt edicilikler olabilmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme:

Edebî türlerin öğretiminde, türün şekil özelliklerinden hareket edilmesi, türü belirleyen içerik özelliklerine daha sonra bakılması gerekmektedir. İster aslî türler üzerinde olsun, ister türün içerisinde meydana gelen farklılaşmalarda olsun, öncelikle metnin yazılış amacı ve bu amacı gerçekleştirilmesinde hangi anlatım yolunun tercih edildiğinin gerekçesiyle birlikte ortaya konması gerekmektedir.

Tür ayrımları ve tasniflerinde, şekle bağlı adlandırmaların bizi istediğimiz sonuca götürmediği, daha çok türü oluşturmada ana kaynak olarak içeriğin esas alınması gerektiği kesin olarak bilinmelidir. Edebî türün kendine özgü yapısı ve bu yapıya bağlı olarak içerik değerlendirmelerinde, somut örnekler üzerinde durulmalıdır.

Edebî türlerin öğretilmesinde asıl amaç, öğrenenin bu türleri hayatında uygulayıcı olmasını sağlamaktır. Öğretim ortamlarında, sadece türün ne olduğu ile ilgili değerlendirmelerden çok, o türle ilgili, yazılı veya sözlü uygulama yapabilme yeterliliğini sağlamak esas olmalıdır.

Günümüzde tanımcı bir anlayışla yola çıkıldığı için, neden, nasıl, ne zaman ve niçin sorularına çoğu zaman tam anlamıyla cevap verilmek bir yana, nedir sorusu daha çok ön plana çıkmaktadır. Hâlbuki, gelişen eğitim anlayışları çerçevesinde bakıldığında, nedir bir problemin çözümü için tek başına yeterli olmamaktadır.

İster yazılı olsun, ister sözlü, her edebî türün kendine özgü yapısı ve öğretim esasları bulunmaktadır. Eğitimin her aşamasında bu esaslara dikkat etmek gerekmektedir.

Kaynakça:

AKSAN, Doğan, (1979) **Her Yönüyle Dil**, T. D. K. Yayınları, Ankara.

AKYÜZ, Kenan, (1970) **Batı Tesirinde Türk Şiiri Antolojisi**, Ankara.

BANARLI, Nihat Sami, (**1983)Resimli Türk Edebiyatı Tarihi**, M. E. B. , İstanbul.

BANGUOĞLU, Tahsin, (1990) **Türkçe'nin Grameri**, T. D. K. Yayınları, Ankara.

BORATAV, Pertev Nâili, (1958) **Masallar Tekerlemeler**, Remzi Kitabevi İstanbul.

BORATAV, Pertev Naili, (1969) **100 Soruda Halk Edebiyatı**, Yelken Matbaası, İstanbul.

Cevdet Kudret, (1973) **Orta Oyunu**, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.

DİZDAROĞLU, Hikmet, (1968) *"Halk Şiirinde Türler",* **Türk Dili** (Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı), Sayı:207, Ankara.

ELÇİN, Şükrü, (1981) **Halk Edebiyatına Giriş**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

KABAKLI, Ahmet, (1967) **Türk Edebiyatı**, C. I, Türkiye Yayınevi, 2. baskı, İstanbul.

KAVCAR, Cavut; OĞUZKAN, Ferhan; SEVER, Sedat, (1995) **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınevi, Ankara.

KOCATÜRK,Vasfi Mahir, (1964) **Türk Edebiyatı Tarihi**, Edebiyat Yayınları, İstanbul.

KÖPRÜLÜ, Fuat, (1976) **Türk Edebiyatı'nda İlk Mutasavvıflar**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.

KÖPRÜLÜ, Fuat, (1981) **Türk Edebiyatı Tarihi**, Ötüken Neşriyât, 3. baskı, İstanbul.

Muallim Naci, (1982) **Istılahat-ı Edebiye**, Haz.: YALÇIN, Alemdar; HAYBER, Abdülkadir, Akabe Yayınları, Ankara.

OKAY, Orhan, **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, Dergâh Yayınları, İstanbul.

ÖGEL, Bahaeddin, (1984) **İslâmiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi**, T.T.K. Bas. 2. bs, Ankara.

TOGAN, Zeki Velidî, (1993) **Edebiyat Bilimine Katkılar**, Ecdâd Yayınları, Ankara.

TUNCER, Hüseyin, (1990) "*Edebiyat ve Edebiyat Öğretimi*", **Türk Yurdu**, Eylül.

Türk Atasözleri ve Deyimleri: (1971) Devlet Kitapları, l000 Temel Eser, C. II, İstanbul.

Türk Şiiri Özel Sayısı III (Halk Şiiri): (1989) Türk Dili Dergisi, Ankara.

YALÇIN, Alemdar, (2002) **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Akçağ Yayınları, Ankara.

YALÇIN, Alemdar; AYTAŞ, Gıyasettin, (2002) **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Yayınları, Ankara.

UTILIZATIONFROMLITERARYGENRES

Gıyasettin AYTAŞ*

Abstract

There are different explanations about classifying and defining the literary genres. In this article, following the definition of literature types, the problems that occur during the proccess of their being used in education and possible solutions for then are dwelt on

Differences in classification are dealt with at the beginning of this work by making a short evaluation, and by dwelling on the classification of types of literature, and on verse and prose intuis classification.

In the second por, verse and prose are evalvated separately under the title of making use of literature types.

Key Words: Literary genres, verse, prose, teaching type of literature*

Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi EğitimFakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

"EDEBİYAT EĞİTİMİ"NDE "EDEBÎ METİN"İN YERİ VE ANLAMI

İsmail ÇETİŞLİ*

Özet

Ülkemizdeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin çeşitli sahalarında farklı nitelikte birçok problemin yaşanmakta olduğu, bilinen bir hususdur. Bunlardan birisi, "edebiyat eğitimi" alanındaki "edebî metnin yeri ve anlamı" problemidir.

"Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı" konusunun yeniden tartışılıp irdelenmesinde fayda vardır. Çünkü ilköğretimden üniversiteye kadarki edebiyat eğitiminde zaman zaman görülen teorik ve soyut bilgilerin esas alınması, "eğitim"den çok "öğretim"in öne çıkarılması, çağdaş metotlardan uzak kalınması yüzünden istenilen sonuca ulaşılamamaktadır.

Bize göre, edebiyat eğitiminde öncelik, "öğretim"e değil, "eğitim"e verilmeli; estetik yaklaşım içinde ve çağdaş çözümleme yöntemleri çerçevesinde "metin" merkezli bir eğitim yapılmalıdır. Edebiyat eğitiminde, genç beyin ve ruhların estetik duygu ve duyarlılıklarının ortaya çıkarılması, geliştirilip zenginleştirilmesi; yine onlara estetik çerçevede içinde millî ve evrensel değerlerin tanıtılması, dilin incelik ve zenginliklerinin fark ettirilmesi amaçlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, edebiyat, edebiyat eğitimi, edebî metin, metin tahlili

Giriş

Bir parça ilgilenenler veya ilgi duyanlar gayet iyi bilirler ki, eğitim, -bırakın bir yazı sınırları içinde irdeleyivermek- kitaplar dolduracak kadar çok çeşitli ve çok boyutlu bir "problem"ler alanıdır. Ana okulundan üniversiteye, yerel yönetimlerden bakanlığa, aileden topluma, okuldan çevreye, öğretmenden öğrenciye, müfredattan kitaba, dilden içeriğe, amaçtan metoda, araç-gereçten kılık-kıyafete kadar uzanabilen âdeta problemler yumağı bir saha. Söz konusu problemler, ilk plânda birbirinden çok farklı gibi görünseler de, gerçekte biri diğerinden ayrılamayacak kadar iç içe ve zincirleme bir hâl arz ederler. Dolayısıyla sahanın herhangi bir yerinde yaşanan arıza, domino taşları gibi, sistemin bütününü felç edecek seviyede tesire sahip olabilir.

Yazımız, böylesi geniş ve bir yığın problemle yüz yüze olan eğitim olgusunun önemli bir alanındaki önemli bir konusu ile sınırlı tutulmuştur. Üzerinde durulacak saha "*edebiyat eğitimi*", konu da bu sahada "*edebî metnin yeri ve anlamı*"dır. "*Türkçe eğitimi*"nin de çok büyük ölçüde edebiyat eğitimi ile iç içe olduğu; dolayısıyla "edebî metnin yeri ve anlamı" meselesinin bu alanı da çok yakından ilgilendirdiği açıktır. Bu sebeple ele alacağımız konu, ilköğretimden üniversiteye kadarki bütün eğitim kademelerinde geçerlidir. Amacımız, yirmi beş yıldır bilfiil yaşadığımız tecrübelerin ışığında, edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamına dâir görüş, kanaat ve tekliflerimizi ortaya koymak ve bunları meslektaşlarımızla paylaşmaktır.

Yazıda -yeri geldikçe-, edebiyat eğitimini yakından ilgilendiren *eğitim*, *sanat*, *edebiyat*, *edebî metin*, *metin tahlili*, *edebiyat bilimi*, *edebiyat bilimcisi*, *edebiyat eğitimi* gibi bazı kavramlar üzerinde durmamız faydalı olacaktır. Zira, pek çok alanda olduğu gibi, edebiyat eğitimi sahasında da yaşanmakta olan problemlerin kaynaklarından birisi, kavram yetersizliği ve kavram kargaşasıdır. Unutulmamalıdır ki, edebiyat eğitiminin meselelerini çözmeye kalkışan eğitim bilimcisi, edebiyat eğitimini fiilen üstlenen edebiyat öğretmeni/hocası ve söz konusu eğitimin muhatabı durumundaki öğrenci, sahanın temel kavramlarını çok iyi bilmediği ve zihninde billurlaştıramadığı sürece, sarf edilecek onca emek, zaman ve gayretin sonucu, zihnî kaostan başka bir şey olmayacaktır.

Üzerinde durduğumuz alanın ana kavramı olan "***edebiyat***", dilimizin dinamik tarihi içinde birkaç farklı mânâda kullanılmış ve hâlen de kullanılmaktadır (Bilgegil, 1980). Ancak farklı mânâdaki bu kullanımlarda -çoğu zaman birbirine karıştırıldığından- birtakım yanlışlıklara düşülmektedir. Edebiyat öğretmenleri ve bilimcilerinin, sık sık "sanatkâr"lıklarıyla sorgulanmaya kalkışılması veya Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin, şair ve yazar yetiştirmek üzere "sanat eğitimi" verdikleri zannı, söz konusu kavram kargaşasına küçük bir örnektir (Burada edebiyat öğretmenleri ve bilimcilerinin, -"sanatkâr" olmasalar bile- ciddî bir "sanatkârlık eğitimi" almalarının lüzumuna; bunun da Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri tarafından üstlenmesi icap ettiğine olan inancımızı ifade etmek isteriz.).

Edebiyat kavramının dilimizdeki ilk ve en yaygın olarak kullanılan anlamlarının başında, "*dille yapılan güzel sanat dalı*" gelir. Yani *yazar ve şâirin dili/kaleminden çıkan ve estetik değere hâiz olan eserlere "edebiyat"; bu kişilerin icra ettikleri sanata da "edebiyat sanatı" denir*. Bu bağlamda Yahya Kemal Beyatlı, bir edebiyat sanatkârı; onun kaleme aldığı "*Süleymaniye'de Bayram Sabahı*" ise bir edebiyat eseridir.

Edebiyat kavramının yaygın olarak kullanılan ikinci anlamı ise; "*edebiyat eseri ve sanatı ile ilgili araştırma, inceleme, değerlendirme çalışmaları ile bu çerçevedeki eğitim ve öğretim faaliyetleri*"dir. Yani, edebiyat eserlerinin tamamı veya herhangi birisi ile ilgili her türlü araştırma, inceleme, tahlil ve tenkit çalışmaları, edebiyatın dünden bugüne uzanan süreçteki tarihini yazma çabaları, edebiyat sanatının mahiyeti ve niteliklerini tespit etme gayretleri, edebiyat eseri-okuyucu/toplum ilişkisi ortaya koyma arzuları, edebiyat eğitimi-öğretimine dâir faaliyetler ile zikredilen çalışma alanlarında kaleme alınan eserlerin isimlendirilmesinde de edebiyat kavramı kullanılmaktadır. "*Edebiyat öğretmeni/hocası, edebiyat bölümü, edebiyat dersi, edebiyat tarihi, edebiyat eleştirisi, edebiyat teorisi, edebiyat literatürü*..." gibi tamlamalarda, kavramın ikinci anlamı söz konusudur.

Kabul edelim ki bu ikisi; yani edebiyat sanatı ile bu sanat üzerine yapılan inceleme, araştırma çalışmaları ve bu çerçevede ortaya konan eserler, birbirinden tamamıyla farklı ve

başka şeylerdir. Zira birincisi bir tür sanat, ikincisi ise bir tür bilgi veya bilimdir. O hâlde sanatkârın ortaya koyduğu sanat eseri ile o sanat veya sanat eseri üzerinde yapılan çalışmaları birbirinden ayırmamız; buna göre de her biri için farklı kavramlar kullanmamız çok daha doğru ve lüzumlu olacaktır. İşte bu noktada, "***edebiyat sanatı***"ndan sonra "***edebiyat bilimi***" kavramıyla karşılaşırız.

Edebiyat bilimi, -adı üstünde- edebiyat sanatının bilimidir. Bir başka ifadeyle; *edebiyat eserlerinin tamamı veya herhangi birisi ile ilgili her türlü araştırma, inceleme, karşılaştırma, tahlil ve eleştiri çalışmaları ile edebiyat sanatının mahiyeti ve niteliklerini, dünden bugüne uzanan süreçteki tarihini ortaya koymaya yönelik faaliyetlerle bu faaliyetlerin sonucunda ortaya konan bilgi birikimine edebiyat bilimi denir*. Nasıl insanın geçmişi (tarih), iç dünyası (psikoloji), fizyolojisi (tıp), toplumsal hayatı (sosyoloji) veya yer yüzü (coğrafya, jeoloji), bitkiler (biyoloji), hayvanlar (veterinerlik), din (teoloji, ilâhiyat), bilimin konusu olmuş ve bu çerçevede zamanla bağımsız bilim dalları teşekkül etmişse; edebiyat sanatı çevresinde de bir bilgi alanı ve bilim dalı oluşmuş ve oluşmaktadır.

XX. yüzyılda müstakil olma eğilimi gösteren edebiyat bilimi, yaratıcılığı değil, yaratıcı zekâ ve ruhun vücut verdiği edebî eserlerin araştırılması, incelenmesi, değerlendirilmesi ve öğretilmesini esas alan bir disiplindir. Edebî eserin oluşum şartlarından onun bünyesinde yer alan her tür duygu, düşünce, hayal ve fikir unsurlarına; edebî eserin tür veya yapısına ait özelliklerden dilin kullanılış biçimlerine; edebiyat tarihi içindeki yerinden edebî gelenekle olan bağlantısına; edebiyat sanatının ne olup olmadığından okuyucu ile olan ilişkisine kadar uzanan hususların araştırıp incelemesi, edebiyat biliminin işidir. Edebiyat biliminin objesi, hareket noktası, faaliyet alanı ise, bizzat edebiyat eseri ve onun estetik dünyasıdır.

Edebiyat bilimi, sosyal bir bilim dalıdır. Sosyal bilim dalı olması, onda pozitif bilimlere has metotların yüzde yüz geçerli olmasına imkân vermez. Zira pozitif bilimlerle sosyal bilimlerin konuları, objeleri birbirinden çok farklıdır. Edebiyat biliminde, pozitif bilimlerdeki gibi genel-geçer kanunlar bulma gayret ve teşebbüsleri, çoğu zaman başarıya ulaşamamıştır. Çünkü Yunus Emre'yi veya Yahya Kemal'i bilinen mevkilerine yükselten husus, diğer sanatkârlarla olan ortaklıkları değil, bilâkis kendilerine has karakteristik ferdî özellikleridir. Bu husus, elbette ki edebiyat biliminin bütünüyle başıboş, keyfi, sübjektif ve herhangi bir metottan uzak bir disiplin olduğu anlamına gelmez ve gelmemelidir de.

Edebiyat biliminin yukarıda belirtmeye çalıştığımız çalışma sahası bugün, -hızla artan bilgi birikimi sonucu- kendi içinde alt dallara ayrılma eğilimi içindedir. Bunlar; *edebiyat teorisi, edebiyat tenkidi, edebiyat tarihi, edebiyat sosyolojisi, mukayeseli edebiyat ve edebiyat eğitimi*'dir. Söz konusu bölünmeye rağmen bu altı dal arasında son derece sıkı ilişkilerin mevcut olduğu da unutulmamalıdır. Bunun içindir ki, edebiyat teorisi olmadan tenkidi, edebiyat tenkidi olmadan edebiyat tarihi, edebiyat tarihi olmadan edebiyat sosyolojisi; edebiyat teorisi, tarihi, tenkidi, sosyolojisi olmadan da edebiyat eğitimi olamaz.

Bu noktada, yukarıdaki açıklamaların ışığında, sanırım bir sonuca gidebiliriz artık. Edebî eserleri, belli metotlara bağlı kalarak ve olabildiğince objektif bir biçimde araştıran, inceleyen, eleştiren; bu çerçevede onların tarihini ortaya koyma gayreti içinde olan insanlara "*edebiyat*

bilimcisi"; sahip olduğu bilgi ve tecrübe birikimini birtakım pedagojik metotlar çerçevesinde öğrencilerine aktarmaya çalışarak onları eğitmeyi amaçlayan kişilere ise "*edebiyat eğitimcisi*" denir. Edebiyat eğitimcisi, insanoğlunun (dünya edebiyatı) veya bir milletin (Türk edebiyatı) varolduğu günden bugüne edebiyat sanatı sınırları içerisinde ortaya koyduğu sanatı veya eserleri, metotlu bir yaklaşımla inceleyerek, değerlendirerek, eleştirerek; eğitim bilimlerinin verileri doğrultusunda öğrencilerine anlatan, öğreten, tanıtan; bu bağlamda genç insanların sahip oldukları estetik zevklerini geliştirip terbiye eden insandır. Buradan anlaşılır ki edebiyat öğretmeni/hocası, hem edebiyat bilimcisi hem de edebiyat eğitimcisidir. Çünkü edebiyat eğitimi, mutlak mânâda edebiyat bilimi üzerine oturan/oturtulması gereken bir tür eğitim-öğretim faaliyetidir.

Burada gerek üzerinde durduğumuz saha, gerekse eğitimin bütününü çok yakından alâkadar eden önemli bir hususa dikkat çekmek isteriz. Bahis konusu hususu; "*Eğitim mi yoksa öğretim mi?*" sorusuyla somutlaştırabiliriz. Sanırız eğitimin geneli veya edebiyat eğitiminde yaşanan sıkıntılardan bir kısmı, "*eğitim*" ile "*öğretim*" kavramları ekseninde söz konusu olan kavram kargaşasından; bu iki kavramın belirlediği faaliyet tarzı arasındaki tereddütlerden veya bilinçsiz tercihlerden kaynaklanmaktadır. Kabul edelim ki, en yetkili kişi ve kurumlarda bile bu iki kavram, hem anlamlandırmada hem de uygulamada birbirine karışıyor/karıştırılıyor. Adında temel görevinin "*eğitim*" olduğunu vurgulayan bakanlığın, bu görev için tayin ettiği kişilere "*öğretmen*" sıfatı vermesi, söz konusu kargaşayı yansıtmıyor mu? Hâlbuki en basit bir sözlükte bile bu iki kavramın birbiriyle tamamen örtüşmediğini görmek hiç de zor değildir.

Eğitimde asıl olan, bilinmeyen bir iş, davranış, yaşayış, duyuş, ifade ediş konusunda kişinin eğitilmesi, terbiye edilmesi, tecrübe kazandırılması ve yetiştirilmesidir. Bir başka ifadeyle kişinin doğuştan sahip olduğu yeteneklerin ortaya çıkarılması, işlenip geliştirilmesi; mensubu bulunduğu topluma ve insanlığa ait değerlerin kazandırılması; böylece yeteneklerini en üst seviyede kullanabilen, kendi ayakları üzerinde durabilen bir insanın yetiştirilmesi eğitimin işidir. Söz konusu faaliyetin içinde elbette ki öğretim/öğrenim de vardır, ama bu tür bir faaliyet ikinci sırada gelir. Zira öğretimde, eğitmek asıl amaç değildir. Bilen (öğretmen), bilmeyene (öğrenci) bilgiyi aktarmak ve öğretmekle öğretimi gerçekleştirmiş olur.

Durum bu olunca, bütün alanlarda olduğu gibi, edebiyat alanında da bir karara varmak zorundayız. *"Edebiyat eğitimi mi yoksa edebiyat öğretimi mi?*" Bugüne kadar gördüklerimiz ve yaşadıklarımız, bizi şu kanaate götürdü. Türkiye'de ilk okuldan üniversiteye kadarki bütün kademelerde ve bütün alanlarda çok büyük ölçüde eğitim değil, öğretim faaliyeti icra edilmektedir. Edebiyat eğitimi alanında da durum bundan farklı değildir. İlköğretim, ortaöğretimde veya üniversitede, şiir, hikâye, roman, tiyatro türleri; hece ve aruz vezninin kalıpları; gazel, koşma, terkib-i bend, sone nazım şekilleri; tezat, teşbih, tevriye, cinas söz sanatları; romantizm, realizm, sürrealizm, sembolizm akımları hakkında bütünüyle soyut ve kalıplaşmış birtakım bilgilerin aktarılması/öğretilmesi/ezberletilmesi, genç nesillerin edebiyat sanatının incelikleri ve değerlerini anlamaları, nüfuz etmeleri, hatta sezmelerine imkân verir mi? Böyle bir faaliyet, onların hangi melekelerinin ortaya çıkarılması ve eğitilmesine hizmet eder? Daha da önemlisi, edebiyat bu mu?

Yazının başından sonuna kadar olan izahlarımızda da fark edilecektir ki, biz, edebiyat sahasında eğitim ile öğretimin çok iyi sentez edilmesi; söz konusu sentezde de eğitimin ağırlık

taşıması ve ön plânda tutulması gerektiği kanaatindeyiz. Öğretim, bu süreçte hiçbir zaman ihmal edilemeyecek bir destek güç olarak eğitimin hemen yanı başında yer almalıdır.

Tekrar konumuza dönelim. Edebiyat eğitimi ile ilgili olanlar, bu faaliyetlerinin henüz başında, "*Edebiyat eğitiminde edebî eserin yeri ve anlamı nedir/ne olmalıdır?*" gibi önemli bir soru ile yüz yüze kalırlar. Hiç şüphesiz, gerçekleştirilecek eğitimin doğruluğu ve başarısı, soruya bulunacak cevabın doğruluğu ile paralel olacaktır. Önce edebiyat eğitiminde "edebî eserin yeri", daha sonra da "edebî eserin anlamı" meselesine cevap bulmaya çalışalım.

Bize göre, edebiyat bilimcisi gibi, edebiyat eğitimcisinin de her seviyedeki faaliyetinde temel hareket noktası ve hemen hemen biricik objesi edebî eser, yani edebî metindir. Edebî eserden soyutlanmış bir edebiyat eğitimi düşünülemez. Bir başka söyleyişle, edebî eserin ihmal edildiği ve sadece edebiyat tarihi, edebiyat teorisi, edebiyat tenkidi, edebiyat sosyolojisi veya sanatkârların biyografilerinin esas alındığı bir faaliyete, edebiyat eğitimi denilemez. Böyle bir gayret, son derece soyut birtakım bilgilerin genç beyinlere yüklenilmesinden başka bir işe yaramayacaktır. Bir daha vurgulayalım ki edebiyat, bizzat şair veya yazarın kaleminden çıkmış estetik değere hâiz edebî metinlerdir. Metin merkezli edebiyat eğitiminde elbette, onu var eden sanatkâr, içinde hayat bulduğu toplum ve şartlar, bağlı bulunduğu edebî gelenek ve mektep, büyük önem taşır. Hatta felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih, ilahiyat, dilbilim gibi disiplinlerden de faydalanmak gerekir. Bizim burada vurgulamak istediğimiz, edebî metnin merkeze alınması ve onun kendisi dışındaki amaçlara alet edilmemesidir.

Burada bir parça metin kavramı üzerinde durmamız sanırız faydalı olacaktır. Genel mânâsıyla metin; herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla -yazılı veya sözlü olarak- ifadesinden oluşan söz bütünüdür. Yani; herhangi bir konu veya olayı açıklamak/anlatmakla görevli kelimeler, ibareler, deyimler, cümle ve cümlecikler, paragraflardan oluşan "*söz ve söylem bütünü*"ne metin denir. Edebiyat biliminin kastettiği ve edebiyat eğitiminde esas olması gereken *edebî metin* ise; *herhangi bir duygu, düşünce, hayal, intiba ve olayın dil vasıtasıyla, ama edebîlik değerine hâiz bir biçimde ifadesinden oluşan* "*söz ve söylem bütünü*"dür. Şâir veya yazarın kaleminden çıkmış şiir, hikâye, roman, tiyatro metinleri gibi. Söz ve söylemin metne dönüşmesindeki temel kriter, anlam ve mantık bütünlüğüdür.

Faaliyetlerinin merkezine edebî metni koyan edebiyat eğitimcisi, söz konusu objeye hangi bakış açısı ile yaklaşmalı, onun karşısında nasıl bir tavır takınmalıdır? Bu sorunun cevabını, edebî eserin varlık sebebi ve tarzında aramamız gerekir. Edebî metin, edebiyat sanatının somut hâli olan bir sanat objesidir. Tıpkı bir beste, bir tablo, bir heykel gibi. Sanat eseri olma bakımından edebî metnin onlardan farkı yoktur. Güzel sanat eserlerini temelde birbirinden ayıran ve onların farklı isimlendirilmelerine zemin hazırlayan asıl unsur, kendilerini var eden malzemeleridir. Bu açıdan bakıldığında edebiyat, "*dil*"de hayat bulmuş/bulan bir güzel sanat dalıdır.

O zaman edebiyat eğitimcisinin hiçbir zaman hatırından çıkaramayacağı en önemli gerçek, edebiyat eserinin çok açık bir güzellik objesi, sanat eseri olduğudur. Dolayısıyla o, işinde "*estetik bakış açısı*"nı esas almak durumunda olan bir tür sanat eğitimcisidir. Görevi, edebî metinden aldığı hazla genç insanların ruhlarındaki güzellik duygu ve duyarlılıklarını ortaya çıkarmak, geliştirip zenginleştirmek ve terbiye etmektir. Böylece her gün biraz daha maddîleşip sığlaşan insan hayatına yeni kapılar aralamak, ruhların güzele olan susuzluğunu

dindirmek, hayatın ve tabiatın daha derinden duyulup anlaşılmasını sağlamaktır (Sanırız burada, öğretim'i değil de eğitim'i esas almamızın sebebi biraz daha aydınlanmıştır.).

Varoluşundaki -biricik değil- birinci amaç "*güzellik*" olan edebiyat eserinden, elbette -estetik haz vermesinin dışında- birçok "*fayda*" da temin edilebilir. Onun eğitimin vazgeçilemez objelerinden biri olmasında, bu tür faydacı işlevlerinin önemli rolü vardır. Edebiyat eğitimcisi de bunlardan geniş ölçüde faydalanır ve faydalanmalıdır. Bizim burada söylemek istediğimiz, edebiyatın bir sanat, edebî metnin de bir sanat eseri olduğunun asla unutulmaması ve ona yaklaşmada estetik bakış açısının esas olmasıdır. Çünkü edebiyat eğitiminde sıkça karşılaşılan hastalıklardan birisi, didaktik, ahlâkî ve ideolojik bakış açısı ve yaklaşım tarzına tutsak olunmasıdır. Maalesef edebiyat eğitimcilerimizden bazıları, kendilerini "sanat memuru" olarak niteleyen Ahmet Hâşim'in şikâyetlerini yerden göğe kadar haklı çıkarmak istermişçesine, edebî eseri sadece içeriğiyle değer taşıyan sıradan bir metin olarak görmekte; bir ahlâk risalesi, didaktik kitap veya ideoloji manifestosu zannetmektedirler (Ahmet Haşim, 1996, 69-77). Edebî metin karşısında doğru ve sağlıklı bir bakış açısından ne ölçüde uzak ve yoksun olduğumuzu bundan daha somut ortaya koyacak başka bir örneğe ihtiyaç yoktur sanırım. Çünkü edebiyat eseri ne bir ahlâk risalesi, ne bir didaktik kitap, ne de bir ideoloji manifestosudur. Herhangi bir metnin varoluşundaki biricik veya birinci amaç "fayda" ise, ona edebiyat eseri denilemez; edebiyat eserine de bütünüyle faydacı bir bakış açısıyla yaklaşılamaz.

Tekrar asıl konumuza dönelim ve edebiyat eğitiminde yaşanan problemleri irdelemeye devam edelim. Edebî metnin ele alınmasında sıkça karşılaşılan problemlerden bir başkası, takip edilecek sağlam ve sağlıklı bir metot yokluğu veya yoksulluğudur. Edebiyat bilimcisi veya edebiyat eğitimcisi, edebî metne yaklaşmada nasıl bir metot takip etmelidir? Çünkü metotsuz, bölük pörçük, keyfî ve rastgele bir faaliyet bizi ne edebiyat bilimine ne de edebiyat eğitimine götürür. Edebiyat eğitimde "ne" okuttuğumuzun önemini kimse inkâr edemez, ama "nasıl" okuttuğumuz ondan hiç de az önemli değildir.

Yukarıda vurgulandığı gibi, edebiyat eğitiminin temel objesi, edebî metindir. Bu tespitten sonra sağlam ve sağlıklı bir metoda ihtiyaç vardır. Son yüzyılda ve özellikle yakın dönemlerde edebî metnin incelenmesinde pek çok metot geliştirilmiştir. Yeni eleştiri, yapısalcılık, hermeneutik, metinbilim, dilbilim, göstergebilim, anlambilim, stilistik... bunlardan bazılarıdır. Burada bunların izahına kalkışacak değiliz elbette. Ancak edebiyat eğitimcilerimize tavsiyemiz, adı geçen metotlar hakkında -uygulamada kullanabilecek seviyede- bilgi ve tecrübe sahibi olmaları ve derslerinde bunlardan faydalanmalarıdır. Bunun da ötesinde, hiç olmazsa, yine bu metotlardan hareketle bir "*metin tahlili*" tarzı geliştirmeleri ve edebî metne yaklaşmada -en genel mânâda da olsa- "*metin tahlili metodu*"nu esas almalarıdır.

XX. yüzyılın başından itibaren Batı'da görülmeye başlanıp giderek yaygınlık kazanan metin tahlilinin en temel amacı, edebî eseri, sistematik biçimde ve bir bütün olarak çözümlemektir. Çözümleme gayretinin amacı ise, eseri -en azından- muhteva, yapı, dil ve üslûp bakımından anlama, değerlendirme ve anlatmadır. Zira her okuyucunun edebî eserin dilini çözüp onun semboller dünyasına bütünüyle nüfuz edebilmesi; mesajını tam ve doğru

olarak algılayabilmesi ve ondan beklenen estetik hazzı tadabilmesi çoğu zaman mümkün olamaz. İşte metin tahlilcisi bu noktada devreye girerek, eser ile okuyucu/öğrenci arasındaki iletişimin çok daha sağlam ve sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi görevini üstlenir. Bu itibarla metin tahlili, eser-okuyucu arasında köprü durumundadır. Yoksa -bazılarının zannettikleri gibi- metin tahlili, metnin bilinmeyen kelimelerini sözlüklerden bulmak, manzum metinleri nesre çevirmek, vezni ve kafiyesi üzerinde oyun oynamak, nazım şekli, nazım birimi ve edebî sanatlarını tespit etmek, konusu üzerinde sübjektif nutuklar çekmek değildir. Esere yaklaşmada, onun edebîlik sırrını çözme, ihtiva ettiği anlam dünyasını kendi bütünlüğü içinde kavrama dışında herhangi bir amaç hedeflendiği müddetçe, o faaliyetin adına metin tahlili demek zordur.

Kısacası *metin tahlili; herhangi bir edebî eserin, bütünlüğü içinde, ama o bütünü oluşturan her türlü unsurun (mânâ, yapı, dil, üslûp vb.)en ince ayrıntılarına varıncaya kadar belli bir metoda bağlı olarak ele alınıp incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır* (Çetişli, 2004).

Edebiyat eğitimcisi, metin tahlili amacıyla edebî esere yaklaşırken hiç olmazsa şu hususları gözden uzak tutmamalı ve onu bu çerçeve ve anlayış içinde ele almalıdır.

Edebî metin, pek çok farklı unsurdan meydana gelmiş bir "*bütün*", estetik bir "*terkip*"tir. Muhteva, yapı, dil, bu terkibin ana unsurlarını; kelime, ibare, cümle, paragraf, metin halkası, bölüm; mısra, bend, nazım şekli; vezin, kafiye, redif, lâfız ve mana sanatları; konu, tema, anafikir, mesaj; olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman, mekân, anlatıcı vb. şeyler de ana unsurların alt unsurlarını oluştururlar. Bununla birlikte edebî eser, söz konusu ana ve alt unsurların basit ve alelâde toplamından teşekkül etmiş sıradan bir metin de değildir. Onu sanat eserine dönüştüren sır, söz konusu unsurların sanat potası içinde ferdî ve orijinal bir biçimde sentez edilebilmesindedir. Sentezde ortaya konan ferdî ve orijinal tavır, aynı zamanda sanatkârın "üslûp"unu verir. Metin tahlilinde bize düşen görev, bu bütünden herhangi bir unsuru ihmal etmeden, herhangi bir unsuru ikinci plâna atmadan ve bütünlüğünü zedelemeden sistematik bir biçimde eseri çözümlemek ve onun estetik sırlarını ortaya koymak, en azından sezdirmektir.

Edebiyat eserinin ana konusu, "*insan*"dır. Hayatı ve çevresi ile insan, içi ve dışıyla insan, duygu ve düşünceleriyle insan, dünü, bugünü ve yarınıyla insan... Hiçbir edebî eser düşünülemez ki, insanın şu veya bu yönüne ışık tutmasın; hiçbir insanî mesele düşünülemez ki, şu veya bu seviyede edebiyat eserine girmemiş olsun. Buradan hareketle denilebilir ki edebiyat, insan gerçeğinin estetik ifadesi peşindedir. Ancak edebî metindeki gerçek, hiçbir zaman yaşanmış veya yaşanmakta olan gerçeğin birebir kopyası değildir. Özellikle hikâye, roman ve tiyatro metinlerinde bu tür bir hataya düşmekten sakınılmalıdır. Sanatkâr, dış dünyadan temin ettiği malzemeleri eserinde kullanırken, önce onları belli bir seçme ve ayıklamaya tâbi tutar. Bu aşamada onlara, -isterse- muhayyilesinden birtakım ilâveler yapabilir. İkinci aşamada ise bu malzemeyi kendine has estetik anlayış ve yaratma tarzı çerçevesinde düzenler ve kurgular. Dolayısıyla sanatkârın edebî eserde dile getirdiği gerçek, öncelikle kendi mizacı, dünya görüşü, ruh hâli süzgecinden geçirilmiş yoruma dayalı ferdî ve sübjektif bir gerçektir. Bu sebeple edebiyat eseri, bünyesinde barındırdığı bütün unsurları ve özellikle "bütün"de ifadesini bulan terkibiyle "*kurmaca/itibârî*" bir metindir.

Edebî metin, gerçeğin algılanışı ve kurgulanışı kadar, ifade edilişi bakımından da farklı ve kendine has bir özelliğe sahiptir. İlimde gerçek, son derece yalın, açık ve düz bir biçimde ifade edilirken objektif ve rasyonalist bir tavır esas alınır. Hâlbuki sanat eserine bu tür bir sınırlama ve ön şart getirilemez. Edebiyat eserinde gerçeğin ifadesi, çoğu zaman bir hayli kapalı ve muğlaktır. Bunun ötesinde kullanılan semboller, imajlar, alegoriler, mazmunlar, mecazlar ve diğer sanatlar, edebiyat eserinin anlam dünyasını daha da muğlaklaştırır. Ayrıca edebiyat eserinin gerçeği anlatmasında gözden kaçırılmaması gereken çok önemli bir özellik, estetik olmasıdır. Herhangi bir söz veya metni, edebiyat sanatı seviyesine yükselten temel değer, okuyanı veya dinleyeni etkileyecek, sarsacak, hayranlık içinde bırakacak seviyede güzel olmasıdır.

Edebiyat eseri, "*çok anlamlı*"dır ve her okunuşunda yeniden yaratılır. Her okuyucu, sahip olduğu yaş, cinsiyet, ruh hâli ve kültürüne göre, ondan bir mânâ elde eder veya ona bir yorum getirir. Aynı okuyucunun aynı eseri farklı zamanlarda okuması durumunda da bu husus geçerlidir. Hâlbuki, edebî olmayan metinlerde böyle bir çok anlamlılık söz konusu değildir. Buradan hareketle edebiyat eğitimcisinin edebî eser karşısında takınacağı katı, kesin, tekçi ve tekelci bir anlama ve anlamlandırma tavrı kabul edilemez.

Edebî metnin temel farklılıklarından biri ve edebîliği, çok büyük ölçüde dilinde tezahür eder. Ondaki dil, ne "*günlük dil*" gibi alelâde ne "*ilmî dil*" gibi kuru, açık ve temel anlamlı ne de sadece "iletişim"i sağlamakla yükümlü sıradan bir "*araç*"tır. Tabiî dilden hareketle sanatkârca bir seziş ve yaratışla elde edilen edebî dil, bütünüyle "*amaç*" hâline gelmiş dil içinde bir "*üst dil*"dir. Dilin bütün incelikleri, zenginlikleri ve imkânlarını en üst seviyede tasarruf eden edebî dil, sanatkârın elinde, okuyucunun dikkatini kendi üzerinde toplayan bir güzellik objesine dönüşmüştür (Çetişli, 2001, 116-124).

Edebî eser, baştan beri anlatmaya çalıştığımız varoluş tarzı, kendisini var eden unsurların kurgusu, ele aldığı konuya yaklaşım biçimi, metnin inşa tarzını veren yapısı, poetik işlevde somutlaşan dili ve bütün bunların âhenkli birlikteliğinde somutlaşan terkibiyle "*ferdî*", "*orijinal*" ve "*tek*"tir. Onun tıpatıp bir benzerinden bahsedilemez.

Hulâsa edebiyat eğitimi; ne tamamiyle metotsuz, pedagojik kurallardan uzak, keyfî ve rastgele bir öğretim faaliyeti ne büsbütün soyut birtakım bilgilerin ezberlettirilmesi ne de sadece ahlâk, tarih, sosyoloji ve dil dersidir. Edebiyat eğitimi, sanatkârın dil malzemesiyle hayat verdiği estetik değere hâiz edebî metni, varoluş amacı doğrultusunda anlama/anlamlandırma, duyma/duyurma, sezme/sezdirme üzerinde odaklaşan bir tür sanat eğitimidir. Temel amacı da, öğrencinin yaradılışından getirdiği güzellik duygusunu ortaya çıkarmak, geliştirip zenginleştirmek ve terbiye etmektir. Genç beyin ve ruhlara, evrensel insan ruhunun son derece karmaşık duyarlılıklarını sezdirmek, yüzyılların örsünde dövüle dövüle billurlaşmış millî zevki tattırmak, mensubu bulunduğu milletin hayatı ve kültürünü estetik bir çerçeve içinde tanıtmak, konuştuğu dilin incelikleri, güzellikleri ve zenginliklerini göstermek de edebiyat eğitiminin amaçlarındandır. Kendini bu amaçlara kilitleyen edebiyat eğitimcisi ise, ciddî bir bilgi birikimi ve metotlu metin çözümleme tecrübesinin yanında üstün pedagojik formasyonu olan bir sanat eğitimcisidir.

Kaynakça

Bilgegil, M. Kaya, (1980). **Edebiyat Bilgi ve Teorileri**, Sevinç Matbaası, Ankara,

Ahmet Haşim, (1996). "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar", **Bütün Şiirleri**, Dergâh Yay., İstanbul, s.69-77

Çetişli, İsmail, (2004). **Metin Tahlillerine Giriş 1 -Şiir-,** Akçağ Yayınları, Ankara

Çetişli, İsmail, (2004). **Metin Tahlillerine Giriş 2 -Hikâye, Roman, Tiyatro-**, Akçağ Yayınları, Ankara.

Çetişli, İsmail, (2001). "Edebiyat Dili/Edebî Dil", **Türk Yurdu**, S. 162-163 , Şubat-Mart 2001, s.116-124.

THEPLACEANDMEONING OFLITERARY TEXTIN

LITERATURE EDUCATION

İsmailÇETİŞLİ*

Abstract

It's known that there are some problems with education system in our country. One of this is the value of literary text in the literature training. We must discuss this subject again.

Sometimes literature teachers prefer to teach theoretical and abstract knowledge to students from elementary school to university and they prefer teaching than training. In additional we must say that there are no contemporary methods in this teaching. So, if we don't reach achievement in literature training so far, it's because of these problems.

According to me, in an aesthetic point of view, we prefer literature training that supported with contemporary methods, not literature teaching and we prefer literary text interpretation in training literature. We must aim to improve student's aesthetic sensations and to introduce the values of national and universal and richness of language and literature to students.

Key Words: Education, literature, literature training, literary text, literary text interpretation

* Prof. Dr.; Pamukkale Ü. Fen-Edebiyat Fak. Öğretim Üyesi

OKUMA KÜLTÜRÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Mustafa AYYILDIZ*

ÜmitBOZKURT**

Suna CANLI**

Özet

Okuma alışkanlığı, uzun süreçte kazanılan bir edinimdir. Ayrıca etkin okur kimliğini kazanmak da oldukça zordur. Çocukluktan başlayarak getirilen yaşantılar ve davranış özellikleri, eleştirel ve etkin bir okur olma açısından oldukça önemlidir. Bunun yanında okurun yazın dünyasındaki tercihleri, takip ettiği yazarlar, yayınevleri, süreli yayınlar ve bütün bunlara yönelik tutumu 'okuma kültürü'nü oluşturur. Bu kültürün oluşmasında etkili olan bütün unsurlar ise edebiyat sosyolojisinin inceleme alanına girmektedir.

Okuma kültürüne sahip; düşünen, üreten, eleştiren ve duyarlı bireyler yetiştirmek, edebiyat eğitiminin amaçları arasındadır. Bu noktada orta öğretim ve üniversite yılları önemli dönemeçlerdir. Bu nedenle bu çalışma, öğretmen adaylarının, özellikle de anadili eğitimi verecek adayların birer okur olarak görünümlerinin tespiti amacıyla yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okur, okuma kültürü, okur kimliği

"*Okuru, kendi varlığını kanıtlamaya çağırıyorum*."

B.S. Johnson

Giriş

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, 'yazılı materyalin çözümlenerek anlamlı olarak algılanması' şeklindeki tanımının yanı sıra, bir alışkanlık olarak edinilen okuma uğraşını da

kapsamaktadır. Okuma, bir birey olarak insanoğlunun ‘kendi farkındalığını’ duyumsatan ve ‘kendini gerçekleştirme’ adına yapabileceklerini hissettiren özel bir eylemdir. Yazma uğraşının da aynı türden bir özelliğinin bulunması, okuma eylemini daha da cazip kılmaktadır. Çünkü; çekmecesinde saklamak üzere yazdığını düşünen ya da söyleyen yazarın veya şairin bile, aslında sesini duyurmak üzere yazdığı bilinir. Okuyucu da, hangi amaçla olursa olsun; keyif almak, dinlenmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için; hayatı tanımak, deneyimlerini zenginleştirmek ya da politik, ahlakî, dinî alanlarda *“feyz almak”* için kitaba başvurur (Aytaç, 2002, 1).

Okurun, yazarla aynı eşiği tutturması, en azından yazarın işaret etmek istediği her neyse onu yakalayabilmesi ve öyle ya da böyle bir fikir edinebilmesi için, sözcükler üzerinde uzlaşımı esastır. Bu, okuma uğraşının ilk ve önemli aşamalarındandır; bununla birlikte okuma sürecinde etkili olan birçok faktör vardır. Bu etkiler, yazarın tavsiye edilmesi veya daha önceden yazarın başka eserleriyle buluşmuş olmak, çevrenin beğenilerini dikkate almak, kitapçılar ve kütüphaneler, etkisinde kalınan reklamlar, yayınevleri, kitabın baskısı, kapağı(dış görünümü) şeklinde sıralanabilir. Okuma konuları ve okuma amacı, kişinin ilgisine, kültür düzeyine, cinsiyete ve mesleklere göre değişmektedir(Göğüş,1978,166). Tüm bu değişkenleri belli başlıklar altında irdeleyen edebiyat sosyolojisi; okur - eser – yayın evi- yazar ilişkilerini anlamada veriler sunabilecek bir saha olması nedeniyle oldukça önemlidir.

Çocukluktan başlayarak getirilen yaşantılar ve davranış özellikleri, eleştirel ve etkin bir okur olabilme bakımından oldukça önemlidir. Erken yaşta okuma becerisinin edinilmesi; aile ortamında okuma şansının bulunması, bu alışkanlığın ailede kazanılması ve algılama ve meramını anlatma yeteneğinin ilk sosyal çevrede gelişmesi ile, görsel medyanın, konuşma ve okuma yeteneğini köreltmesi engellenmiş olacaktır (Kanzog, 1974, 272’den aktaran; Aytaç, 2002, 5).

Yavuz (1996,86-87), kitap okuma işinin, alışkanlıktan ziyade bir yetenek işi olduğunu savunuyor. İlkokulda ortaya çıkan bu yeteneğin daha sonra geliştiğini ve özellikle lise döneminde bu yeteneğe yön verilmesi gerektiğini belirtir. Okumak için tıpkı resim yapmak gibidir diyor ve ekliyor; “Bu tür yeteneği olmayanlar, ne yaparsa yapsın bunun bir yararı olmaz”. Çözüm olarak da lise yıllarında, özellikle edebiyat ve felsefe dersleri bağlamında, yetenekli ama rastgele okuyan genç okuru, seçkin bir yetişkin okur kılabilecek biçimde yönlendirilirse sorunun çözüleceğini söylüyor.

Peki, iyi bir okur nasıldır veya nasıl iyi bir okur olunabilir? Böyle bir soru aslında tam anlamıyla cevaplanabilecek bir soru olmamakla beraber bu soruya, okumanın periyodu yönünden yaklaşarak bir cevap verilebilir. İyi bir okur, çağların tercihi olan eserleri de göz ardı etmeden, edebiyat dünyasının güncelini de takip edendir. Ayrıca okumak, onun için hayat boyu devam eden bir süreçtir. İyi bir okur demek, disiplinler arası bilgi geçişini iyi yapabilen, okuma sürecine saplantılı bir şekilde ideolojik olarak yaklaşmayan, nesnel olabilen okurdur. Sadece sürekli okuyarak bilgi hamalı haline gelmekten ziyade yazan, üreten, anlatan, yeniden üreten olmak ise etkin okur olmak demektir.

Kişinin okuma kültürünün oturmuşluğu hakkında bir fikir edinebilmek adına, ansiklopedik bilgi içeren kitapların(ders kitapları vs.) dışında olan ve kendi tercihi ile sürdürdüğü okuma süreci ile fikir edinilebilir. Okunan kitapların; tür olarak dağılımı, yazarları, edebiyat

dünyasındaki kabul edilebilirlikleri gibi unsurlar, okurun kimliğini ve onun okuma kültürünü ortaya koymada göz önünde tutulabilecek hususlardır.

Ülkemizdeki okur kitlesinin oranı üzerine yapılan araştırma sonuçları, neredeyse her dönem olumsuz yönde aynı çıkmaktadır. Bu tablonun, daha iyi sonuçlara ulaştığını bir düşünelim; "okur kitlesinin hızla büyüdüğü, dağınık ve çok çeşitli bir hale geldiği, yazar – kitle ilişkilerinin daha dolaylı ve sapmış olduğu sonraki devirde yazarla kitle arasındaki özel ilişkiyi izlemek daha da zorlaşır. Yazarla kitle arasındaki ara unsurların sayısı artar. Bu durumda salon, kıraathane, klüp, akademi, üniversite gibi sosyal kurum ve derneklerin rollerini araştırabiliriz. Eleştirici önemli bir aracı haline gelir. Edebiyat meraklıları, kitapseverler ve kitap koleksiyoncuları bazı edebi türleri destekleyebilirler. Bizzat edebiyatçıların kurduğu dernekler, yazarlar ve yazar olacak kimseler için özel bir okur kitlesinin oluşmasına yardımcı olabilirler" (Wellek vd.,200, 80).

Okur kitlesinin büyümesinden ziyade nitelikli ve etkin okur kimliğine sahip okur kitlesinin oran olarak baskın olması elbetteki daha iyidir. Aksi takdirde özellikle son dönemlerde edebiyat dünyasını da oldukça etkileyen "popüler kültür" ürünleri olarak nitelendirilen "piyasa edebiyatı kitapları"nın okurlarıyla başa çıkmak oldukça zor olacaktır. 'En çok satanlar listesi'nin kitapları, yazarlarıyla birlikte kısa kısa sürelerle de olsa oldukça 'ünlü' ve 'popüler' oluyorlar. Aslında 'şöhret', kısmen de eleştiricilerin tutumuyla ilgili bir meseledir. Bu konuda, şimdiye kadar devrin 'genel okur'unun temsilcisi olduğu varsayılan kişilerin az çok resmî bir mahiyet kazanmış sözlerine göre bir takım tespitler yapılmıştır" (Wellek vd., 2001, 80).

Rekabetçi, hareketli bir toplumda yüksek sınıfların çabucak taklit edilen normları, sürekli bir değişme ihtiyacı içindedir. Hızlı zevk değişmeleri, hızlı sosyal değişmelerin ve sanatçı ile okur arasındaki genel olarak dağınık ilişkilerin bir yansımasıdır (Wellek vd., 2001, 81). Edebî faaliyetin bir uzvu olan okur ve okuma, sosyal hadiselerin süreci ile de şekillenme durumunda olduğundan, okurun ve okumanın niteliğini tespitte özellikle çağın kompleks yapısını irdelemek gerekir (Ayyıldız, 1994, 12-14). Tabi çok boyutlu olan bu tür sosyolojik araştırmalarda dikkatli olmak gerekir. "Hem psikolojik, hem de kolektif olan bir olayı anlamak için en belirli metod akıllıca seçilmiş, yeterli sayıda kişilere sorular sormaktır" (Escarpit, 1993, 27). Bu amaçla, etkin ve nitelikli okurların yetiştirilmesi sürecinde, edebiyat eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının tutumlarının tespiti de önem arz etmektedir. Uygun ölçme araçlarının seçilmesi ile yapılan araştırmanın sonucuyla durumun sosyolojik olarak boyutlandırılması, edebiyat sosyolojisi sahasına önemli bulgular sunar. Geneli kavramada bu özel tespitler elbette bir fikir verecektir.

Araştırma Sorusu

Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin yazın dünyasındaki tercihleri, takip ettikleri yazarlar, yayınevleri, süreli yayınlar ve bütün bunlara yönelik tutumları nasıldır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü'nden 227 öğrenci ile sınırlıdır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı yaz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise, adı geçen programda okuyan ve Random yöntemle seçilmiş 227 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi ölçekle toplanmıştır. Bu ölçek, 40 tane tutum ölçen maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri, A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden uzman görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiştir. Beşli likert tipinde düzenlenen ölçekte, 'katılıyorum', 'kısmen katılıyorum' 'katılmıyorum' gibi seçeneklerin yerine en düşük değer 1, en yüksek değer 5 olmak üzere, maddelerin rakam olarak değerlendirilmesi esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için, SPSS 11.0 for Windows programı kullanılmıştır. Okumaya ilişkin genel görüşlerin tespiti için frekans ve yüzde(%) kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %70,9'u "*Edebî tür olarak tercihim roman veya öyküdür"* maddesine katılmaktadır (Tablo 1). Yani kurgusal eserlerin tercih edilme oranı, şiire veya diğer türlere göre oldukça yüksektir. Elbette ki bu oranın yüksek çıkması, şaşırtıcı değildir. Çünkü yoğun bir şekilde edebiyat ile iç içe olan bu öğrenciler, estetik değeri, kurgusal eserlerde bulabileceklerdir. Ancak "*Edebî tür olarak tercihim şiirdir"* maddesi ile ilgili oran şaşırtıcı görünmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yalnızca %25'i şiiri tercih etmektedir (Tablo 2). Şiir, edebiyatla ilgilenen herkesin az çok ilgilendiği bir dünya olduğu için, bu oranın beklenenin altında olduğu düşünülmektedir. Çünkü edebiyat, düz yazının hakim

olduğu, tekdüze bir alan değildir. Şiirsel söz, şiir dili, edebiyatın ruhunu yansıtır. Buna karşın günümüz şiirinin içinde bulunduğu kaosun, şiirin tercih edilme oranının düşük görünmesinde etkisi olabileceğini düşünmekteyiz. Şiir, son yıllarda çizgileri silik bir tür halini almıştır. Bununla kast edilen, elbette, teknik nitelikler değildir. Poetikalar, şiirle ilgili çok şey söylemektedir; ancak ortak olan bir görüş vardır; bu da şiirin, sözün büyüsünü taşıyan, özel bir dile sahip olduğudur. Bu özel niteliği taşımayan çok sayıda yazının şiir olarak değerlendirilmesi, şiire karşı böyle bir tutumun geliştirilmesine neden olmuş olabilir.

"*Bilimsel kitapları okurum*" maddesine katılma oranı %12,7'dir (Tablo 3). Edebî okumaların yapıldığı bir bölüm olarak Türkçe öğretmenliği öğrencilerinde bilimsel okuma yüzdesi doğal görünmektedir. Bilimsel kitaplar gibi, tiyatro eserleri de özel okur kitlesine sahip türlerdendir. Oynanmak amacıyla yazılmış olmakla birlikte, bu metinleri okumayı seven ve bu türe ilgi duyan bir okur kitlesi vardır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %13,7'si "*Tiyatro eserlerini okumayı severim"* maddesine katılmışlardır (Tablo 40).

"Gündelik işler dışında zamanımın çoğunu okumakla geçiririm" maddesine katılma oranı %21,6'dır (Tablo 4). Yani okumayı, sıradan, gündelik bir aktiviteden yoğun bir ihtiyaca çeviren, kendisini okumaya adayan öğrenci sayısı çok fazla sayılmaz. Bu boyutta bir okuma etkinliği çok fazla çaba ve ilgi gerektirecektir. Bu nedenle bu konudaki beklentiler çok da yüksek olmayacaktır.

Niçin kitap okunduğuna dair maddelere katılma oranları ise şöyledir: "*Bir şeyler öğrenmek için kitap okurum*" diyen öğrencilerin oranı %59,5'tir (Tablo 5). Bir şeyler öğrenmek için okumak, bir anlamda okuma eyleminden somut yarar beklemektir. Çünkü okumaya yararcı bakılmaktadır. Edebiyat gibi içsel bir ihtiyaca yönelik bir alanda çalışılan bu ortamda, yararcı okuma yüzdesinin %60'lara varması şaşırtıcı görünmektedir. *"Edebî/estetik haz almak için okurum"* maddesine katılma oranı %46,2 olarak görünmektedir (Tablo 6). Bu oranın %50'nin altında çıkması, yararcı okumanın %60'lara varması kadar ilgi çekicidir. Bununla birlikte "*Zaman geçirmek için kitap okurum*" maddesine katılım ise öğrencilerin %26'sına tekabül etmektedir (Tablo 7).

Alan okumaları dışında, serbest okuma etkinliğini ölçer nitelikteki "*Alanım dışındaki kitapları pek okumam*" maddesine katılma oranı %18,1'dir (Tablo 8). Buna göre bu araştırma göstermektedir ki, öğrencilerin %63,4'ü kendi alanları dışında okuma yapmaktadır. "*Gündemde yer alan tarihî, siyasî, sosyal konularla ilgili yeni çıkan kitapları çoğunlukla okurum*" diyen öğrencilerin oranı ise, %38,7 olarak çıkmıştır (Tablo 9). Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı için oldukça az olduğunu düşünebileceğimiz bu oran, sanıyoruz Türk edebiyatının her döneminden bir şeyler okuma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Çünkü çok sayıda eser içinde, günümüze yetişmek elbette çok zor olmaktadır. *"En az bir tane aylık/haftalık kültür, sanat ve/veya edebiyat dergisi takip ederim"* maddesine katılma oranı %25,5 olarak görünmektedir (Tablo 10). Alanla ilgili süreli yayınlara ilginin az olması, Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin durumu açısından oldukça olumsuz görünmektedir.

"*Beğendiğim ve tavsiye edeceğim bir kitabın öncelikle konusu ilgi çekici olmalıdır*" diyen öğrenci oranı %70,5 olarak çıkmıştır (Tablo 11). "*En çok keyif aldığım kitaplar, dil ve anlatım bakımından yetkin olanlardır*" maddesine katılan öğrenci oranı ise %60,8'dir (Tablo 22). Okunulan kitapta konu çok önemli unsurlardan biri olsa da; konunun dil/anlatım özellikleri ve edebîlik gibi değerlerin önüne geçmesi, etkin okuma kültürü için istenilen bir sonuç değildir.

Çünkü aynı konuda yazılmış pek çok eser bulunsa bile, o konunun en iyi şekilde işlendiği eser öne çıkmaktadır. Bu noktada da konu değil, konunun işleniş biçimi önem kazanmaktadır. Araştırmada "*Okuduğum kitap üzerine çıkan eleştirileri takip ederim*" diyen öğrenci oranı %29,5 olarak görünmektedir (Tablo 12). Bu oran da etkin bir okur kitlesi için beklenilen bir sonuç değildir. Çünkü etkin bir okur, okuduğu kitabı okumakla kalmamalı, eser hakkında çıkan eleştirileri de takip edebilmelidir. Çünkü kendi okuma çizgileri içinde kalan okurun ufku, zamanla daralacaktır. Ayrıca okunulan kitaba yönelik profesyonel bir bakışın yorumları, okurun daha sonraki okuma etkinlikleri için de olumlu katkılar getirecektir.

'Okur kitaba nasıl ulaşıyor?' sorusuna cevap verebilecek maddelerle ilgili oranlar şöyledir: "*Okuyacağım kitabı genellikle satın alırım*" maddesine katılım %63'tür (Tablo 13). "*Okuyacağım kitabı ilk önce tanıdık çevreden araştırırım"* maddesine katılım %37,4'tür (Tablo 14). "*Okuyacağım kitabı genellikle kütüphaneden edinirim*" maddesine ise %11,9 oranında öğrenci katılmaktadır (Tablo 15). Satın ve ödünç alma oranlarında sorunlu bir durum görünmese de, kütüphaneden kitap alma oranının düşüklüğü göze çarpmaktadır. Pek çok olanağın bulunduğu günümüz koşullarında, kütüphaneler de hızla gelişmekte, çağa ayak uydurmaktadır. İnternet yoluyla kütüphanelerde tarama yapılabilen şartlarda kütüphaneden kitap alma oranının düşük olması şaşırtıcıdır. Ayrıca kendi bilgi ve görgü sınırlarının ötesindeki kitap varlığını sezebilme, bu alanın genişliğini anlayabilme kütüphane atmosferinde kolayca sağlanabilir.

Kentleşme bir anlamda uygarlığın işaretlerindendir. Bu nedenle okumayı daha gerekli kılan unsurlardan biri kentleşmedir. Araştırmada kentleşme ve okuma arasındaki ilişkiye bakışı sergileyebilecek maddeye katılım oranı şöyledir: "*Kentleşmenin, okumayı bir ihtiyaç haline getirdiğini düşünürüm*" maddesine %40,5 oranında öğrenci katılmaktadır (Tablo 16). *"Konusu kentte geçen romanlardan/ öykülerden hoşlanırım*" maddesine katılan öğrenci oranı ise %17,6 çıkmıştır (Tablo 39). Artık hem şiirin, hem de anlatının 'kent kültürü'nden beslendiği düşünüldüğünde, bu sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin, kentleşmenin getirisi olarak yalnızlaşan, ama daha çok düşünen ve daha çok okuyan 'birey'lerden oluşan bir topluma dahil olduklarının farkında olmadıkları düşünülebilir.

Çağdaş edebiyat sosyologları, eseri, yazarından bağımsız, tek başına, her okurda yeniden canlanan ve yeniden anlam bulan yapıda değerlendirirler. Bu anlamda okurun esere bakışının nasıl olduğunu tespit etmeye yönelik olarak "*Okurken, kitabı yazarından bağımsız düşünemem*" maddesine katılım oranı %31,7'dir (Tablo 18). "*Okuduğum yazarın dünya görüşünün, benimkine yakın olması önemlidir*" maddesine katılım oranı ise %27,8'dir (Tablo 17). Bu iki oranın birbirine yakınlığı elbette göz ardı edilemez. Çünkü yazarın genel tutumundan etkilenen okur, onun dünya görüşünü de önemseyecektir.

"Çok satan kitapları takip ederim; çoğunu okurum" maddesine katılım oranı %26 olarak görünmektedir (Tablo 19). Ancak bu sonuç ile 'En sevdiğiniz yazarlar kimler?' sorusuna verilen yanıtlar çelişebilmektedir. Çünkü en sevilen yazarlar, genellikle çok satan yazarlar olmaktadır. Öğrencilerin derslerde yoğun bir şekilde okudukları yazarlar dışındaki isimler, 'ayın kitapları', 'çok satanlar' vb. gibi listelerde yer alan kitaplar olmaktadır. Kaçınılmaz gibi görünen bu durum, bir anlamda olması gerektiği gibidir. Çünkü yaşadığı dönemin moda yazar ve kitaplarını bilmeyen üniversite öğrencileri de tercih edilemez. Sadece, eleştirel bir gözle okumalarını beklediğimiz moda kitapların kalıcılığı, estetik düzeyi ve başarısı üzerine düşünen gençler olmaları beklenmektedir. Ayrıca, 'çok satan her kitap, estetik düzeyi düşük, piyasa kitabıdır'

fikrini de reddettiğimizi özellikle belirtmek gerektiğini düşünüyoruz. Çünkü çok satan ama, estetik düzeyi yüksek kimi kitapların varlığı göz ardı edilemez.

"Etrafımdaki okurlar tarafından önerilen kitapların dikkate değer olduğuna inanırım" diyen öğrencilerin oranı %57,7'dir (Tablo 23). Bu orana da bakarak diyebiliriz ki Türkçe Eğitimi bölümü öğrencileri moda yazar ve şairleri takip ettikleri gibi, kendi çevrelerinin fikirlerine önem vermektedirler. %60'lara çıkan bu oran, eleştirel bir okurdan beklenilen bir tutum değildir. Etrafımızda dikkate aldığımız okurların olması doğaldır, ancak %60'a yakın bir oranda çevrenin fikirlerine önem verilmesi dikkat çekicidir. Bu anlamda genel yargılara önem veren öğrenciler, "*Klasik olarak addedilen romanları/öyküleri dikkate değer bulurum*" maddesine de %56,4 oranında katılım göstermişlerdir (Tablo 24). Bu maddeye paralel olarak "*Benim için, bir eserin kalıcılığı, o eserin kalitesi ile paraleldir*" maddesine katılan öğrencilerin oranı ise %75,7 olarak görünmektedir (Tablo 35).

Edebiyatın toplumsal bir işlevi mi olduğu, yoksa bireysel ya da duygusal ihtiyaçlara mı cevap vermesi gerektiği konusundaki oranlar, birbirine çok yakın görünmektedir. "*Bence edebiyat toplumsal gerçekleri yansıtmalıdır*" maddesine %54,6 oranında katılan öğrenciler (Tablo 20); *"Edebiyat duygusal ihtiyaçlara cevap vermelidir"* maddesine %58,1 oranında katılım göstermişlerdir (Tablo 21). Edebiyatın bireysel, duygusal ihtiyaçlara yönelik bir işlevinin olduğu konusundaki oran daha yüksek görünmektedir.

"*Konu bakımından; aşk romanlarını, tarihî, biyografik veya fantastik romanlara tercih ederim*" diyen öğrencilerin oranı %38,3'tür (Tablo 25). "*Konu bakımından; bilimkurgu romanlarını, diğer türlere tercih ederim*" diyen öğrencilerin oranı %16,3'dür (Tablo 26). *"Konu bakımından fantastik romanları tercih ederim*" maddesine katılım gösteren öğrenciler ise %45,9 oranındadır (Tablo 27). Bu oranlar bakarak denilebilir ki; son zamanlarda edebiyat dünyasının en popüler akımını oluşturan fantastik romanlar, Türkçe Öğretmenliği öğrencileri tarafından da tercih edilmektedir.

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin yazara veya yayın evine karşı geliştirdikleri tutumun, kitap alırken etkili olup olmadığına dair maddelere katılım oranları şöyledir: "*Kitap alırken yazarın veya kitabın adından ziyade yayın evine dikkat ederim*" diyen öğrenciler %7,5 oranındayken (Tablo 29); "*Kitap alırken özellikle yazara dikkat ederim*" diyen öğrenciler %46,7 oranındadır (Tablo 30). Ancak kitabı satın almaya yönelik olarak, öğrencinin, yazarın dünya görüşüne göre tutum geliştirme oranı, yazara dikkat etme oranına göre oldukça düşüktür: "*Bir kitabı satın almamda yazarın dünya görüşüme yakınlığı belirleyici öğelerdendir*" maddesine katılım oranı 21,1'dir (Tablo 31). Bu oranlar göstermektedir ki, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı, yazarın dünya görüşünden çok, yazarın daha belirleyici başka özelliklerine dikkat etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yeni çıkan kitapları nasıl izlediklerini tespit etmeye yönelik maddelere verilen katılım oranları da dikkate değerdir: "*Yeni çıkan kitapları edebiyat içerikli televizyon programlarından takip ederim*" maddesine katılan öğrencilerin oranı 41,9'ken (Tablo 32), "*Yeni çıkan kitapları internet ortamında takip ederim*" diyen öğrencilerin oranı %34,2'dir (Tablo 33). "*Yeni çıkan kitapları kitap tanıtım dergilerinden takip ederim*" diyen öğrenciler ise yalnızca %24,2'dir (Tablo 34). Kitap tanıtımı yapan televizyon programlarının, internet siteleri ve kitap tanıtım dergilerine göre azlığı düşünüldüğünde, bu sonuç şaşırtıcı görünmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, okuyacakları kitabı genellikle satın aldıklarını

belirtmişlerdi(%63); buna paralel olarak "*En az ayda bir kez kitapçıya giderim*" maddesine de %58,6 oranında katılım göstermişlerdir (Tablo 28). Bu anlamda araştırmaya dahil olan öğrencilerin tutarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kurgu ve anlatıcı farkındalığını ölçebileceğini düşündüğümüz maddelerin sonuçları göstermektedir ki, öğrencilerin yarısından fazlası anlatının kurmaca özelliğini göz ardı etmektedir. Çünkü "*Roman ve öykülerde geçen olaylar çoğunlukla kurmacadır. Bunlarda 'gerçeklik' aramam*" maddesine katılım oranı yalnızca %34,4'tür (Tablo 36). *"Bence, yazarın cinsiyeti ile romanın/öykünün ana karakterinin cinsiyeti aynı olmalıdır*" maddesine katılım oranının(%9,7) oldukça düşük olması ise, araştırmaya katılan öğrencilerin anlatıcıyı, yazardan ayırt edebileceklerine dair bir ipucu olabilecektir (Tablo 37). "*Genellikle okuduğum romanın/öykünün ana karakterini kendimle özdeşleştiririm*" diyen öğrencilerin oranı ise %33,9'dur (Tablo 38).

Araştırmanın en beğenilen yazar ve şairleri belirlemeye yönelik olan açık uçlu sorusuna verilen yanıtlara göre, en beğenilen 10 yazar sıralamaya göre şöyledir: Peyami Safa, Dostoyevski, Reşat Nuri Güntekin, İskender Pala, Ayşe Kulin, Orhan Pamuk, Cengiz Aytmatov, Halide Edip Adıvar, Yakup K. Karaosmanoğlu, Yaşar Kemal. En beğenilen 10 şair ise şöyledir: Necip Fazıl Kısakürek, Orhan Veli Kanık, Atilla İlhan, Nazım Hikmet, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı, Ahmet Haşim, Cahit Sıtkı Tarancı, Faruk Nafiz Çamlıbel, Ümit Yaşar Oğuzcan. Çıkan tablo araştırmaya katılan öğrencilerin okur tipine dair ipuçları verebilmektedir. Bazı isimlerin hala ilk sıralarda yer alıyor olmasının, bu isimlerin başarısının yanı sıra, araştırmaya katılan öğrencilerin alanlarından da kaynaklandığını düşünmekteyiz. Çünkü bu yazar ve şairler, öğretim planında yoğun bir şekilde yer almaktadır.

Sonuç

Ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının birer okur olarak görünümlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın verilerine göre;

- Öğrencilerin edebî tür olarak tercihi genellikle roman ve öyküdür.
- Bir şeyler öğrenmek için okuduğunu söyleyen öğrencilerin yararcı okuma oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu alan dışında da okuma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin kitapları tercih ölçütleri arasında, konunun ilgi çekiciliği öne çıkmaktadır. Ayrıca eserin dil ve anlatım yönünden de yetkin olması, önemli görülmektedir.
- Kitapları edinme yolu olarak "satın alma" tercih etmekte ve ayda en az bir kez kitapçıya gitmektedirler.

- Çevrelerindeki okurların önerilerini göz önünde tutmalarının yanı sıra; klasik olarak kabul edilen eserlere de değer vermektedirler. Ayrıca eserin kalitesi ile kalıcılığı arasındaki güçlü ilişkinin farkında olup, tercihleri ile de bunu desteklemektedirler.

- Edebiyatın toplumsal işlevi ile içsel ihtiyaçlara yönelik bireysel işlevinin birbirine yakın olduğunu düşünmektedirler.

Sonuç olarak, öğrencilerin okuma kültürü istenilen düzeyde olmasa da, yazın dünyasından çok da uzak olmadıklarını görmek sevindiricidir.

Kaynakça

AYTAÇ, Gürsel (2002). **Edebiyat ve Medya Kitaptan Ekrana Edebiyat**, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

AYYILDIZ, Mustafa(1994). "Roman ve Roman Okuruna Roman Sosyolojisi Açısından Bir Yaklaşım", **Yedi İklim**, Kasım 1994, s.12-14.

ESCARPIT, Robert(1993). **Edebiyat Sosyolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

GÖ⁄ÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayın evi, Ankara.

YAVUZ, Hilmi(1996). **Denemeler**, Boyut Yayıncılık, İstanbul.

WELLEK Renè, Austin VARREN(2001). **Edebiyat Teorisi** (Çev.: Ömer Faruk Huyugüzel)**,** Akademi Kitabevi, İzmir.

EKLER

Tablo 1: Edebî tür olarak tercihim, roman veya öyküdür.

Tablo 2: Edebî tür olarak tercihim şiirdir.

Tablo 3: Bilimsel kitapları okurum.

Tablo 4: Gündelik işler dışında zamanımın çoğunu okumakla geçiririm.

Tablo 5: Bir şeyler öğrenmek için kitap okurum.

Tablo 6: Edebî/estetik haz almak için okurum.

Tablo 7: Zaman geçirmek için kitap okurum

Tablo 8: Alanım dışındaki kitapları pek okumam.

Tablo 9: Gündemde yer alan tarihî, siyasî, sosyal konularla ilgili yeni çıkan kitapları çoğunlukla okurum.

Tablo 10:En az bir tane aylık/haftalık kültür, sanat ve/veya edebiyat dergisi takip ederim.

Tablo 11: Beğendiğim ve tavsiye edeceğim bir kitabın öncelikle konusu ilgi çekici olmalıdır.

Tablo 12: Okuduğum kitap üzerine çıkan eleştirileri takip ederim.

Tablo 13: Okuyacağım kitabı genellikle satın alırım.

Tablo 14: Okuyacağım kitabı ilk önce tanıdık çevreden araştırırım.

Tablo 15: Okuyacağım kitabı genellikle kütüphaneden edinirim.

Tablo 16: Kentleşmenin, okumayı bir ihtiyaç haline getirdiğini düşünürüm.

Tablo 17: Okuduğum yazarın dünya görüşünün, benimkine yakın olması önemlidir.

Tablo 18: Okurken, kitabı yazarından bağımsız düşünemem.

Tablo 19: Çok satan kitapları takip ederim; çoğunu okurum.

Tablo 20: Bence edebiyat toplumsal gerçekleri yansıtmalıdır.

Tablo 21: Edebiyat duygusal ihtiyaçlara cevap vermelidir

Tablo 22: En çok keyif aldığım kitaplar, dil ve üslûp bakımından yetkin olanlardır.

Tablo 23: Etrafımdaki okurlar tarafından tavsiye edilen kitapların dikkate değer olduğuna inanırım.

Tablo 24: Klasik olarak addedilen romanları/öyküleri dikkate değer bulurum

Tablo 25: Konu bakımından; aşk romanlarını, tarihî, biyografik veya fantastik romanlara tercih ederim.

Tablo 26: Konu bakımından; bilimkurgu romanlarını, diğer türlere tercih ederim.

Tablo 27:Konu bakımından fantastik romanları tercih ederim.

Tablo 28: En az ayda bir kez kitapçıya giderim.

Tablo 29: Kitap alırken yazarın veya kitabın adından ziyade yayın evine dikkat ederim.

Tablo 30: Kitap alırken özellikle yazara dikkat ederim.

Tablo 31: Bir kitabı satın almamda yazarın dünya görüşüme yakınlığı belirleyici öğelerdendir.

Tablo 32: Yeni çıkan kitapları edebiyat içerikli televizyon programlarından takip ederim.

Tablo 33: Yeni çıkan kitapları internet ortamında takip ederim.

Tablo 34: Yeni çıkan kitapları kitap tanıtım dergilerinden takip ederim.

Tablo 35: Benim için, bir eserin kalıcılığı o eserin kalitesi ile paraleldir.

Tablo 36: Roman ve öykülerde geçen olaylar çoğunlukla kurmacadır. Bunlarda 'gerçeklik' aramam.

Tablo 37: Bence, yazarın cinsiyeti ile romanın/öykünün ana karakterinin cinsiyeti aynı olmalıdır.

Tablo 38: Genellikle okuduğum romanın/öykünün ana karakterini kendimle özdeşleştiririm.

Tablo 39: Konusu kentte geçen romanlardan/öykülerden hoşlanırım.

Tablo 40: Tiyatro eserlerini okumayı severim.

A STUDYONTHE"READINGCULTURE"

Mustafa AYYILDIZ*

Ümit BOZKURT**

Suna CANLI**

Abstract

The habit of reading is an acquisition which takes a long time to be attained. It is difficult to acquire the effective reader identity, as well. The experiences and behavioral characteristics brought from childhood are quite significant in terms of being a critical and effective reader. In addition, reader's choices in the literary world, the authors, publishing houses, periodicals he follows and his attitude toward all these comprise his "reading culture". On the other hand, all the elements that play a role upon the development of this culture are categorized and studied under the name literary sociology.

Raising individuals who have a culture of reading, who think and produce, and who are sensitive are among the aims of literature education. In this regard, years of secondary school and university are important milestones. Therefore, this study aims to find out the outlook of future teachers especially those who are to become first language teachers.

Key Words: Reading, reader, reading culture, reader identity

* Yard.Doç. Dr.; Abant İzzet BaysalÜniversitesi EğitimFakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

** Arş. Gör.; Abant İzzet BaysalÜniversitesi EğitimFakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

EDEBİYAT EĞİTİMİNDE AMAÇLAR VE

BU AMAÇLARA YÖNELİK YÖNTEM

TEKNİK VE ÖRNEK UYGULAMALAR

Abdurrahman GÜZEL*

Özet

Edebiyat eğitimi, çağdaş eğitimin önemli merkez noktalarından biridir. Çünkü edebiyat eğitimi, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendisini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır.

İşte bu gerçekten hareketle biz bu çalışmamızda edebiyat eğitiminin bireye kazandıracağı kazanımlar üzerinde durmaya, kazanımların verilmesi sürecinde uygulanacak yöntem ve teknikleri vermeye çalıştık. Bu çerçevede öncelikle edebiyat ve edebiyat eğitimi ile ilgili kavramları açıkladıktan sonra edebiyat eğitiminde başlıca amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar üzerinde durduk ve gerekli açıklamalarda bulunduk.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, edebiyat eğitimi, amaçlar, kazanımlar, yöntem ve teknikler

A. Edebiyat ve Edebî Eserin Kısa Tanımları

a. Edebiyat*:* Arapça bir kelime olup **edb** (edeb) kökünden türetilmiştir. Arapçada olduğu gibi Türkçede de bu kelimenin birçok manaları vardır. Yani edebiyat; *"derinleştirme, işleme, geliştirme, düzen verme, iyice belirtme"* vb.leri hakkında *yazılmış* olan her eserlerdir. Bilim ve sanat dallarında yayınlara, eserlere de *"edebiyat"* denmektedir. Burada '***edebiyat'*** kavramının tariflerini kısaca vermeye çalışalım:

Edebiyat, derin hisler uyandıran duygu, düşünce ve hayallerin *dil aracılığıyla* güzel, etkili ve belli bir şekil içerisinde anlatımıdır (Güzel vd., 1997, 14).

Edebiyat, güzel sanatların da bir koludur.

Edebiyat, çıplak hakikat ve hayallerin süslü elbisesidir.

Edebiyat, tabiî ve beşeri olayları anlatırken beyinlerde hayranlık uyandırmaktır.

Edebiyat, fikir ve hisleri çeşitli şekillerde ifade etme yeteneğidir.

Edebiyat, bir ressamın çizgilerle renkler arasında ilgi kurarak bir tabloya yansıtması gibi gerçekle hayali yer ve zamana göre birleştirme sanatıdır.

Edebiyat, hayatın gizli sayfalarını görmek, mikroskobik bir işçilikle onları tetkik ve tahlil edebilmektir.

Edebiyat, gönülden kopan duyguları aynı güzelikle başkalarına duyurabilmektir.

Edebiyat, beşerî hareketlerin aynasıdır. Her şeyi onun içinde görmek mümkündür.

Edebiyat, insanlara, hayvanlara ve etrafımızda gördüğümüz ve anladığımız maddî, manevî şeylerle alakalı hususlarda bir fikir, bir felsefe bulmak ve her türlü vaziyet ve hareketler arasında münasebet aramak, sınırlı gibi görülen halleri alakalarıyla genişletmek, takdir hissi verebilecek derecede izah etmektir.

Edebiyat, bütün malzemesi ve şekli, kelimelerden kurulan bir san'at abidesidir. Üzerindeki nakış ve renkler, ilmin, dehanın nakış ve renkleridir.

Edebiyat, sosyal ilimlerin tercih edilmesidir. Ancak onun sahnesinde her hakikat tecessüm eder.

Edebiyat, bütün ilimlerin neticesi ve özüdür. Bunun içindir ki edebiyat, ilim ve felsefenin ilerlemesinden sonra parlaklığını göstermiş ve medeniyet aleminde hakimiyeti temin etmiştir.

Edebiyat, bazen top, tüfeklerin, bombaların yapamadığı tesiri yapar, onun sihirli parıltıları, bir toplumun karanlıklarını daima aydınlatmağa kafi gelebilir.

Edebiyat, şekli ve yapılışı itibariyle her zaman semaların derinlerine uçabilen bir balondan farksızdır. İlim ve fenden kuvvet aldıkça yok olması mümkün değildir.

Edebiyat ne çocuk oyuncağına benzer, ne de "Arşimet" kanunları gibi ciddiyet ve sebat gösterir. Asırdan asıra, halden hale değişen bir hakikattir ki aksini ispat, hiçbir vakit mümkün olamaz.

Edebiyat, güzelliğin olduğu kadar çirkinliğin de ifadesidir. Hiç bir ilim ve san'at bu derece tesire sahip değildir.

Edebiyat, musiki gibi yalnız seslerin bestesi değil, kendine mahsus fikir ve duyguların da bestesidir. Edebiyat olmasaydı musiki öksüz kalırdı.

Edebiyat, ilkbaharlarda açan çiçekli ağaçlara benzer. Esen fırtınalardan her ne kadar çiçeklerini dökerse de yine düştüğü yerleri süslemekten geri kalmaz.

Edebiyat; muhteva itibariyle de, *anlatım tarzı, nazım şekilleri, edebî türler, amaçlar, ilkeler ve hedef*lerden oluşmaktadır. Bütün bunlar sanatkârların şahsî üslubuyla zenginleşerek esere yansır. Böylece okuyucu; bir eser içerisinde sanatkârın ideallerini, hayat dünyasını, değer yargılarını, *dil*ine getirdiği zenginlikleri ve duygularını ahenkli bir bütün hâlinde görür. İşte eserin iç yapısını oluşturan bu unsurların hepsine birden *tür*, yani *muhteva* diyoruz.

Edebiyatın *metodu, güzel olanı, hoşgörüyü, sevmeyi* ve *sevilmeyi* dil aracılığıyla ifade etmesidir. Edebiyat, *tarih, ilahiyat, sosyoloji, felsefe, psikoloji, ekonomi* vb. bilim dallarından ve onların kullandığı her türlü *metott*an yararlanmayı hedefler. Bir edebî eserin özelliklerini şöylece maddeleştirebiliriz:

***a. Yazar**, dili büyük bir titizlik ve ustalıkla kullanmalıdır.*

b. Edebî Eser: İnsanı etkileyen; duygu, düşünce ve hayalleri harekete geçiren, her türlü *sözlü* ve *yazılı esere* ***edebî eser*** denir. Edebî eserin ana malzemesi *dil*dir. Edebî eser, *dil*in en güzel ve etkili bir biçimde kullanılmasıyla meydana gelir.

***- Eserde yer alan olaylar ve durumlar**, edebî bir anlatımla verilmiş olmalıdır* (Güzel vd., 1997, 14).

***- Eser**, insanda derin duygu ve düşünceler uyandırmalı ve belli bir form içinde yazılmış olmalıdır.*

c. Edebiyat Tarihi ve Önemi: Bir milletin meydana getirmiş olduğu edebî eserleri ve bu edebî eserlerin yazarlarını kronolojik olarak inceleyen eserlere *edebiyat tarihi* denir. *Edebiyat tarihi*, hem edebî eser ve şahsiyetlerin bir bütün olarak incelenmesi, hem de milletin uygarlık tarihine yapacağı katkı bakımından büyük önem taşımaktadır.

Tarih, bir milletin hafızasıdır. Hafızasını kaybeden bir insan; nasıl geçmişini hatırlamazsa, tarihini bilmeyen bir millet de *kimliğ*ini bilemez. Onun ders alacak, tecrübelerinden yararlanacak bir *dün*ü yoktur.

Edebiyat tarihi de, tarih biliminin geniş kapsamlı bir koludur. Bir milletin tarihi seyrini eksiksiz takip edilmesi için *edebî eserlerin* de incelenmesi gerekir. Bu bakımdan *tarih bilimi*ni ve *edebiyat tarihi*ni birbirinden tamamen ayrı iki kol olarak düşünemeyiz. *Edebiyat tarihçi*si, tarih bilmeden araştırma yapamaz. Tarihçi de doğruları ararken *Edebiyat tarihçi*sinin tespitlerini dikkate almak zorundadır. Zira onun kullandığı metot vasıtasıyla özellikle *"elsine-i selâsîye*'yi çok iyi bilmesi lazımdır. Bir edebiyatçının mutlak surette; *edebiyat, tarih ve dinî bilimleri* bilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çerçeve içinde *Batı dilleri*nin yanında bir edebiyatçı mutlaka, iyi derecede *Türkçe, Arapça ve Farsçayı* da bilmelidir (Güzel vd., 1997, 14).

***d. Edebiyat'ın Diğer Bilim Dalları İle Müşterekliği**: Edebiyat araştırmaları*nda; özellikle *tarih, dinî bilimler, sosyoloji, felsefe, psikoloji* vb. bazı bilim dallarının metotlarından faydalanılmaktadır. Zira *edebiyat araştırmacısı,* eserin yazıldığı dönemin sosyal ve siyasî şartlarını, kültürel değişimlerini, toplumun bazı değer yargılarını tarih, dinî bilimler ve sosyoloji yardımıyla ortaya çıkarır. Bu bilgiler ışığında eserin, edebî akımların, şahsiyetlerin birçok

yönden incelenmesi sağlanabilir. Bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bilgiler de özellikle, *tarih, ilâhiyat, sosyoloji ve felsefe* bilim dallarına malzeme hazırlama niteliği taşımaktadır. Bu durumda *tarihçi*ler, *teolog*lar, *sosyolog*lar ve *felsefeci*ler, edebî araştırmaların sonuçlarından yararlanarak *toplumun tarihî, dinî, sosyal ve kültürel yapısıyla* ilgili tespitlerde bulunabilirler.

Demek oluyor ki *Türk edebiyatı*nın hangi bilim dalında olursa olsun yapılacak olan araştırmalarda onun faydalandığı bilim dallarına bakmak gerekecektir (Güzel vd., 1997, 14). Zira bu edebiyat; kendini besleyebilmek, geliştirebilmek için de diğer bilim dallarının kaynaklarından, kadrolarından ve kullandığı metodundan faydalanmasını bilecektir. Bunlar da:

- "Tarih; *Genel tarih , İslâm tarihi, Türk tarihi ve millî kültür unsurları, dinler tarihi;*

- Mitoloji; *Türk mitolojisi, İran mitolojisi, dünya mitolojisi;*

- Dil Malzemesi; *Anonim Türk halk edebiyatı mahsulleri, atasözleri ve deyimler, halk söyleyişleri;*

- Dinî Bilimler; *Dinî inançlar, İslâmî ilimler* (Kur'an *ilmi*, Hadis *ilmi*, Tasavvuf *ilmi*)

- ***Sosyoloji;*** *Genel sosyoloji , Toplum sosyolojisi, Edebiyat sosyolojisi"* vb.leridir.

e. **Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Kavramlar**

1. Eğitim: Dünyaya gelen bebek; zamanla yürümesini, konuşmasını, yemek yemesini öğrenir. Başlangıçta annesi, babası ya da ailesinin diğer bireyleri bebeğin bir şeyler öğrenmesine yardımcı olur. Bu öğretilenlerin tümüne **"eğitim**" denir. Zamanla büyüyen çocuk çevresindeki kişilerce eğitilecektir. Ancak çocuğun çevresindeki doğal eğitimcilerin çocuğa sağladığı eğitim çoğunlukla plânsız ve programsızdır. Çocuğun bu tür eğitim ortamında tam olarak eğitilmesi yanında eksik ya da yanlış eğitilmesi de söz konusudur. Oysa profesyonel eğitimciler, öğretmenler böyle bir davranışın doğuracağı sonuçları bilirler ve çevrenin böyle bir etkisi varsa bunu da gidermeye çalışırlar. Gerçek eğitim ortamında çocuk plânlı ve programlı bir biçimde her şeyin doğrusunu öğrenir. Gerçek eğitim ortamı okulda sağlanır. Böyle bir ortamda çocuk eğitiminin en genel amacı olan *"bireyi topluma yararlı hâle getirme*" ilkesine göre yetiştirilir (Küçükahmet, 2002, 2).

2. Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür (Varış, 1987, 9). Bir başka deyişle plânlı programlı eğitime "öğretim" denir (Küçükahmet, 2002, 3).

3. Öğrenme: Yaşantısı sonucunda insanın davaranışında oluşan değişmedir. İnsan ya yeni ya eski davranışını biçimlendirerek yeni bir davranış yaptığında eskisine göre davranışını değiştirmiş olmaktadır (Başaran, 1987, 132).

4. Eğitim-öğretimde Metot: "*Metot*" kelimesi Latince'deki "*meyhodos / methodus*"tan alınmış; *"bir amaca ulaşmak için izlenen, tutulan yol, usul, sistem"* vb.'leridir. Ancak konumuz itibariyle "*Türk Halk Edebiyatı*" açısından bir tarif yapacak olursak metot; "*Türk Halk*

Edebiyatı"nın *öğretiminde bir plâna göre izlenen yol olup, giriş, belli bir hedefe yönelik sistem"* anlamlarına gelmektedir (Heuer, 1979, 115). Bu kavramda, öğretmenin ders tatbikindeki davranışını yönlendirmeye uygun olan görüşler, usuller ve tekrar edilebilen davranış örnekleri toparlanır ki bu, öğrencinin sözlü genel davranışındaki öğretim araçlarının değişk türlerinin, seçilerek oluşturulan ve kur biçimindeki kullanımına dayanabilir ve kalıcı bir şekilde öğretmeyi amaçlar (Werlich, 1986, 11).

Bu yöntem öğretisi sadece ders tatbikinin yönlendirilmmesini tarifini ele almaz, aynı zamanda ders plânının hazırlanmasına ve öğretim malzemesinin gelişmesine dair talimatı da içerir (Lurmm 1981, 217; Freudenstein 1970, 176'den aktaran Mengi, 1994, 17-23).

B. Edebiyat ve Edebiyat Eğitimi

Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur (Kavcar, 1999, 2).

Ferhan Oğuzkan'ın Jacob Leland'dan aktardığı ve "*çocukların niçin edebiyat eserlerine muhtaç olduklarını*' dile getirdiği açıklamalarını daha geniş bir boyutta edebiyat eğitiminin niçin gerekli olduğunu ifade için de sıralayabiliriz:

Yukarıda da kısaca tariflerini verdiğimiz ***Edebiyat;*** insanlara hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir olgu, ruha canlılık veren, yaşama gücünü arttıran, hayatı keşfe yardımcı olan, bir rehberlik kaynağı, yaratıcı etkinlikleri teşvik eden, güzel bir dil , söz söyleme sanatıdır.' (Oğuzkan, 2001, 5-7).

İşte insancıl (hümanist) yaklaşımı kendilerine hareket noktası yapan ***edebiyat ile eğitimin*** kesişim noktası olan edebiyat eğitimi, iki temel amacı kendiliğinden beraberinde getirir. Onlar:

a. *Güzel sanatların bir dalı olan* edebiyatı merkeze alarak, bireye, estetik bakış açısı kazandırmak; edebiyat, dil bilgisi ve *yazılı-sözlü* anlatım (kompozisyon) şeklindeki üç alana ait birikimden hareketle bireyin ***okuma, yazma, konuşma ve dinleme*** becerilerini geliştirmek,

b. Edebiyatı bir *araç şeklinde* değerlendirip bireyin eğitimine katkı sağlayan temel alanlardan biri olarak kullanmak; bireyin edebiyattan yararlanarak gündelik yaşamına ait duyuş, düşünüş ve davranış şekilleri geliştirmesine yardımcı olmaktır.

Bu çerçevede çağdaş eğitimin gerektirdiği "*yapılandırıcı eğitim yaklaşımı*" ile "*çoklu zeka kuramından*" ve ***Türk Millî Eğitim Sisteminin*** bütün alanlarında olduğu kadar, onun alt başlığı

olan ***Türk dili ve edebiyatı öğretiminde*** de en üst seviyede yararlanmak gerekir. Öğrencinin; keşfederek, ya da çözerek öğrendiği bilgiyi, daha önce öğrendikleri ile birleştirmesini ve sentezlenen bu bilgiyi yeni alanlara aktarmasını öngören yapılandırıcı eğitim yaklaşımında doğal olarak *öğretmen* de yol gösterici, buldurucu en yeni sentezlere izin verici olmaktadır (Cemiloğlu, 2003, 34). Yapılandırmacılıkta, esas olan, bireye bilgi aktarmak değil, onun bilgiyi kendi başına oluşturmasını sağlamaktır (Taşpınar, 2004, 112).

Çoklu zekâ kuramında, ***Gardner***'in de vurguladığı gibi anahtar sözcük ***"çoğul***"dur; yani zekâ çok yönlüdür. Ayrıca bir bireyin doğuştan getirdiği zekası iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Yani bir birey zeki olmayı öğrenebilir. Dolayısıyla, *çoklu zeka teorisi*, bir insanın yetenek repertuarının, günümüzdeki birçok okulun da geleneksel olarak üstünde yoğunlaştığı üzere, birtakım sözel ve sayısal becerilerin çok ötesinde olduğunu vurgulamaktadır (Saban, 2003, 6). İşte ***edebiyat eğitiminde*** hareket noktası olarak belirlenen *yapılandırıcı eğitim yaklaşımı* ve *çoklu zeka kuramı* çerçevesinde yapılacak etkinlikler, öğrencilerin ***sözel-dilsel zekalarını*** da içeren geniş bir zeka yelpazesini geliştirme imkanı verecektir.

C. Temel Öğretim Stratejileri

'Temelde öğretim stratejileri'ni beş grupta ele alınabilmemiz mümkündür :

1. Doğrudan öğretim stratejisi: ***Öğretmen merkezli***dir ve doğrudan bilgi sunulmasına dayanır. Anlatım, gösteriler, alıştırma, tekrar yapma, soru sorma gibi yöntemleri içerir.

2. Dolaylı öğretim stratejisi: ***Öğrenci merkezli*** bir stratejidir. Bu stratejide öğretmen bilgi aktarıcılıktan çok bilgiye ulaşmayı kolaylaştırıcı, rehberlik edici bir nitelik taşır. Araştırma ve inceleme ağırlıklı yöntemlerle, problem çözme, örnek olay gibi yöntemleri içerir.

3. Etkileşimli öğretim stratejisi: ***Öğrenci merkezli***dir ve büyük ölçüde tartışma ve katılımcılar arası paylaşıma dayalıdır. Sosyal beceri ve yetenekler geliştirilebilir, Sınıf içi tartışmalar, grup tartışmaları, projeler bu strateji içinde yer alan yöntemlerdir.

4. Bağımsız çalışma/bireysel öğretim stratejisi: ***Öğrenci merkezli***dir. Öğrencinin bireysel inisiyatif alma, kendine güven kendini geliştirme özelliklerini kazanması esas alınır. Bilgisayar destekli eğitim, modüler öğretim, araştırma projeleri gibi yöntemleri içerir.

5. Deneysel öğrenme stratejisi: ***Öğrenci merkezli***dir. Gözlemleme, deneysel uygulama, benzetişimler (simülasyonlar), rol oynama gibi yöntemlerle öğrencinin gerçek, ya da gerçeğe uygun düzenlenmiş çevrelerde öğrenmesi sağlanır (Taşpınar, 2004 6-7).

Bu stratejilerden; *dolaylı öğretim stratejisi, etkileşimli öğretim stratejisi, bağımsız çalışma/bireysel öğretim stratejisi, deneysel öğrenme stratejisi* ve bu stratejilerin beraberinde getirdikleri öğretim yöntemleri, öğrenci-merkezli bir eğitimi sağladığından Türk dili ve edebiyatı eğitiminin temelini oluşturmalıdır.

D. Edebiyat Eğitimi Konusunda Öğrencilere Verilecek Yöntem-Teknik ve Kazanımlar

Bu bağlamda ***edebiyat eğitimindeki*** amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmede uygulanacak ***yöntem ve tekniklerini*** ise şu şekilde sıralamak mümkündür. Onlar da:

1. Öğrencilerin Bakış Açılarının Geliştirilmesi

Burada öğrenciler için ifadesini bulan ***'estetik bakış açısını kazandırmak ve bu bakış açılarını geliştirmek'*** her haliyle zorunlu olmalıdır. Bu cümleden olarak; güzel sanatların bir dalı olarak *edebiyat bünyesinde* taşıdığı estetik değer itibariyle öğrencilerin estetik duygularını şekillendirmeli; duygu, düşünce ve hâyâllerini yönlendirebilen estetik ölçütleri, diğer bir ifadeyle estetik beğeniyi ve incelmiş zevki kazandırmalıdır. "*Güze*l"i görebilen, beğenebilen; nesneleri estetik ölçütlerle değerlendirebilen, tercihlerini incelmiş zevkiyle yapabilen bireyler yetiştirmelidir. Bunu da iki dalda değerlendirebiliriz:

a. *Türler arası karşılaştırma tekniği*nden yararlanılarak Reşat Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu" romanı okutulduktan sonra bu eserin; film, tiyatro ve bale halindeki gösterimi izlettirilir. Yazılı eser ile görsel hâle getirilmiş şekilleri arasındaki karşılaştırmalardan yola çıkılarak estetik beğeninin, farklı algılama ve anlamlandırma biçimlerinin türlü şekillerde ortaya çıkartılması sağlanır. Böylece ***"estetik***"in farklı şekillere bürünmüş hali çok çeşitli biçimlerde öğrencilere sunulmuş olur ve öğrenciler de karşılaştırmalar yaparak, farklı biçimlerde de olsa "***güzel"***i estetik ölçütlerle değerlendirme imkânı bulurlar. Ayrıca böyle bir uygulama öğrencinin, okur ve izleyici olarak iki farklı kimlikle daha etkin ve eleştirel bir tutum sergilemesini sağlar.

b. *Benzerinden yararlanma tekniği* uygulanarak *Dîvân Edebiyatı*ndan manzum metinler işlenirken hangi döneme ait olursa olsun metindeki *duygu ve imge dünyası, tema* gibi unsurlar kavratılmaya çalışılırken, basitten karmaşığa doğru çağdaş Türk edebiyatı ürünleriyle karşılaştırmalı bir *"metni anlamlandırma*" çalışması yaptırılabilir. Böylece *"metinler arası*" çalışma sonucunda öğrenciler *Dîvân şiirinin duygu ve imge dünyasını* daha kolay anlama imkânına kavuşurlar. Örneğin; Faruk Nafiz Çamlıbel'den Yahya Kemal'den başlayarak Necati Bey'i ve arkasından da Fuzûlî'nin "***yalnızlık****"*ı anlatan:

"Ne yanar kimse bana âteş-i dilden özge

Ne açar kimse kapım bâd-ı sabâdan gayrı (İpekten, 1986, 343)

gibi yalın, özgün ve estetik yönü kuvvetli mısralar işlenirken Cumhuriyet dönemi şairlerimizden *Kemalettin Kamu'*nun "*Kimsesizlik*" adlı şirinden "*yalnızlık*"ı anlatan

"*Gözlerimde parıltısı bakır bir tasın,*

Kulaklarım komşuların ayak sesinde .

Varsın gene bir yudum su veren olmasın,

Baş ucumda biri bana "Su yok." desin de (Akyüz, 1994, 918)

veya çağdaş şairlerimizden *Hilmi Yavuz'*un "***akşam ve hançer***" adlı şiirinden "*yalnızlık*"ı anlatan:

"çöktü akşam, üstümüze yıkıldı

vakittir, artık perdeyi indir!

atılacak eşyayım, öyle yığıldım

ve bildim ki insan hüzün içindir"(Yavuz, 1999, 32)

mısraları alınarak, ***ortak tema***nın nasıl farklı şekillerde işlendiği, farklı imgelerle anlatıldığı, karşılaştırmalı bir çalışmayla ortaya konulabilir ve böylece öğrencilerin Dîvân şiirinin dünyasını daha kolay anlamaları sağlanabilir.

2. Öğrencilere; Bilgi, Duygu-Düşünce ve Hayal Bakımından Kazanımlar Sağlamak

Bu konuda Öğrencileri duygu, düşünce ve hâyâl bakımından zenginleştirmek, öğrencilerin dünyasınıı anlamlandırma, hayatı algılama biçimlerini çok-seçenekli hale getirmek ve onlara dünyayı farklı şekillerde değerlendirebilecekleri pencereler açacak kazanımlar ortaya koymamız gerekmektedir.

Demek oluyor ki ***edebiyat,*** insanlar için var olması gereken sonsuz bir kütüphanedir. Her bir eser, insanı yeni duygulara, düşüncelere ve hâyâllere götürür. İnsanı anlatan, hayatı açıklayan, insanlar-arası ilişkileri ortaya koyan, kısacası insan kokusunun sindiği her şeyi sergileyen edebiyat, öğrenciler için sonsuz sayıda duygu, düşünce ve hâyâl sunabilmekte; binlerce hayatı aksettirebilmektedir. İşte edebiyat eğitiminde öğrencilerin empatik süreçler sonunda duygu, düşünce hâyâl dünyaları zenginleştirilmeli, hayatı anlamalarına ve açıklamalarına yardımcı olunmalı, eserlerdeki yaşamlarla kendi gündelik yaşamlarını ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır. Bu cümleden olarak 'edebiyat eğitimi' konusunda ***Reşât Nuri, Halit Ziya, Victor Hugo ve Cervantes'***in eserlerine de kısaca bir göz atmak gerekecektir.

a. *Reşat Nuri Güntekin'*in ***Acımak*** ile *Victor Hugo'*nun ***Sefiller*** adlı romanları okutulur, bu eserler farklı bir tür olarak tiyatro haline getirilir. Bu aşamada *türler arası karşılaştırma* yapılarak *türler arası* farklılıklar ortaya konur. Öğrencilere tiyatro haline getirilmiş eserleri sergilemeleri için roller verilir. Böylece *oyunlaştırma (drama) yöntemi* uygulanarak öğrencilerin canlandırdıkları kişiler ile *empatik süreçler* yaşaması sağlanır. *Zehra*'nın yaşadığı ruhsal değişim -merhametsizlikten merhamet etmeye geçiş- ve *Jan Valjan'*ın yaşadığı ruhsal değişim –kötülükten iyiliğe geçiş-, süreçleri öğrencilere sorgulatılır. Öğrencilerin *Zehra* ve *Jan Valjan* ile empatik süreçler yaşması ve onlarla özdeşleşmesi sonucunda, kahramanların tecrübe ettiği duygusal süreçleri hissedebilmeleri, düşünebilmeleri sağlanır. Ayrıca *"metin içi anlamlandırma*" çalışmalarından sonra *"metin dışı anlamlandırma"* çalışması çerçevesinde *tartışma yöntemi*nden yararlanılır ve öğrencilerin gündelik yaşamlarında insan ilişkilerinin hangi düzlemde gerçekleştiği ile ilgili olarak konuşmaları sağlanır.

b. *Halit Ziya Uşaklıgil*'in "***Mai ve Siyah***"ı okutulur, *soru sorma yöntemi* uygulanır, öğrencilere:

"Siz*, Ahmet Cemil'in yerinde olsaydınız neler yapardınız?",*

"Ahmet Cemil, yaşadığı hâyâl kırıkları sonunda İstanbul'u terk etmeli miydi?",

"Ahmet Cemil, kız kardeşinin ölümüne sebep olan Vehbi'ye nasıl davranmalıydı?" gibi sorular sorulup,

"Ben olsaydım..." etkinliği yaptırılır.

"*Ben olsaydım*..." etkinliği ile öğrencilerin bir olayı değerlendirme, olaylar arası sebep-sonuç ilişkileri kurma, karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulma, seçenekler üretme gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulur.

Bununla birlikte;

"***Mai ve Siyah*** *romanından bir sahnenin resmini çiziniz*.",

"*Ahmet Cemil'in duygularını anlatan bir şiir yazınız*." şeklinde yönergeler aracılığıyla öğrencilerin hâyâl dünyaları harekete geçirilir.

c. *Cervantes*'in ***Don Kişot*** adlı romanı okutulduktan sonra, *Ali Mümtaz Arola*t'ın "***Yel Değirmenleri"*** adlı şiiri okutulur. *Soru sorma yöntemi* uygulanarak ***"Yel Değirmenleri***" adlı şiirde şairin kullandığı hâyâl unsurları ile "***Don Kişot***"un "***yel değirmenleri***"ni algılayışı, onları hâyâlinde nasıl canlandırdığı karşılaştırılarak değerlendirilir. Böylece hem farklı türler arasında karşılaştırma yapılırken hem de hâyâlî unsurlar üzerinden karşılaştırma yapılır.

3. Edebiyat Eğitimi ile Öğrencilerin Yaratıcı Güçlerini ve Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek

Edebiyat; var olandan hareketle, yeni bir şey ortaya koyma, yaratma işidir. Edebiyatçı, ister anlatma esasına bağlı metinler (roman, hikâye, masal vb.) olsun, ister bilgilendirmeye dayalı metinler olsun (makale, deneme, fıkra vb.), isterse de coşkuya dayalı-lirik metinler (şiir) olsun, tamamen yaratıcı gücünden hareketle yeni bir şey ortaya koyar. Edebiyat eğitiminde metinlerden hareketle öğrencilerin *duygu, düşünce ve hâyâl dünyaları* estetik ölçütler doğrultusunda zenginleştirilmeli, öğrencilerin benzer ürünler vermesi için gerekli uygulamalar yaptırılmalıdır. *Edebî metinler*, öğrenciler için birer model olmalıdır. Öğrenciler karşılarındaki modelleri taklit ederek benzer ürünler ortaya koyabilmeli ve zamanla özgün eserler yaratabilmelidir. Bu noktadan hareketle aşağıdaki örnekleri verebiliriz.

a. *Hikâyeleştirme yöntemi*nden yararlanılarak öğrencilere, tarih dersinden öğrendikleri "***Çanakkale Savaşları***"na veya "***Atatürk'ün Samsun'a Çıkışı***"na dair bir hikâye yazmaları istenir. Böylece öğrenciler tarihî şahsiyetleri, kendi hâyâl dünyalarının zenginliği nispetinde bir "*kurmaca âlem*"e taşıyacaklar ve var olandan hareketle yeni bir ürün yaratacaklardır.

b. *Beyin fırtınası yöntemi* uygulanarak öğrencilerden *"yolculuk"* sözcüğünün kendilerine çağrıştırdığı duygu, düşünce ve hâyâlleri dile getirmeleri istenir. Öğrencilerin dile getirdiği her şey tahtaya yazılır. Öğrencilerden söylenilenlerden (tahtaya yazılanlardan) hareketle *"yolculuk*" kavramı çerçevesinde bir deneme kaleme almaları istenir.

c. *"fiiir" türü* işlenirken *gösterip yaptırma yöntemi*nden yararlanılır. Önce şirin biçimsel ve içeriksel unsurları gösterilir. Daha sonra *ritim, ahenk, müzikalite, akıcılık* (lirizm) gibi kavramlar üzerinde durulur. Kısacası "*şiir"* türünün özellikleri tüm yönleriyle öğrenciye gösterildikten sonra öğrencilerin *etkin katılımı* sağlanarak *"Benim fiiirim*" etkinliği yaptırılır ve kendilerine gösterilenden hareketle benzer şiirler yazmaları istenir.

ç. *Örnek olay yöntemi* çerçevesinde öğrencilere *"çevre kirliliği*"ni işleyen kısa bir film gösterilir ve çevre kirliliği bir problem olarak öğrencilerin önüne konur. Örnek olay olarak gösterilen filmdeki çevre kirliliği üzerine sorular sorularak bir tartışma ortamı yaratılır; *beyin fırtınası yöntemi*nden de yararlanılarak öğrencilerin "*çevre kirliliği*" ile ilgili görüşleri alınır, durumu değerlendirmeleri sağlanır. Böylece öğrenciler benzer problemlere benzer çözümler üretme, hususunda deneyim sahibi olurlar.

4. Öğrencilerin Duygu ve Ruhsal Zekâlarının Zenginleşmesini Sağlamak

Demek oluyor ki, öğrencilerin düşünebilen birer fert olmalarını ve onların bu bağlamda duygusal ve ruhsal zekâlarının da gelişimini sağlayacak aktiviteler ortaya koymak gerekecektir.

Edebiyatın bilimden farkı, sadece kafaya değil, daha çok kalbe(gönül'e) hitap etmesi, insandan insana duyguları aktarmasıdır. Okuduğumuz edebiyat ürünleri bizde birtakım özlemler, hayaller, tutku ve sevgiler uyandırır. Bilinç düzeyimizi yükseltir (Kavcar, 1999, 5). Edebî eserlerden okuyucuya bir duygusal akış söz konusudur. Merhamet, sevgi, hoşgörü, iyilik gibi duygular, konusu insan olan edebiyatın vazgeçilmezleridir. Edebiyat eğitimi bu tür insanî duyguları birer değer olarak öğrencilere kazandırmalı, onların duygusal zekâlarının gelişimine katkıda bulunmalıdır. Bunun için de;

a. Öğrencilere "*Okudum-Düşündüm-Yazdım*" etkinliği çerçevesinde *Leo Buscaglia'*nın ***"Sevgi***" adlı deneme kitabı veya Yunus Emre'nin,

'Gelin tanış olalım

İşi kolay kılalım

Sevelim sevilelim

Bu dünya kimseye kalmaz (Güzel, 2005) okutulur. Bu eserlerden yola çıkarak *benzerini yaratma tekniği* ile ***"sevgi"*** üzerine deneme türünde bir yazı kaleme almaları istenir. Böylece öğrencilere ***"sevgi"***nin önemi ve güzelliği anlatılırken deneme türü de kavratılmaya çalışılır.

b. Öğrencilere "*deprem*"le ilgili birbirini tamamlayan birkaç fotoğraf gösterilir, *görsel okuma* yaptırılır. Daha sonra istedikleri edebî türde "*deprem ve toplumsal yardımlaşma"* konulu bir yazı yazmaları istenir.

c. *Gezi-gözlem yöntemi* uygulanarak öğrenciler çocuk *"yurtları*"na götürülür. Öğrenciler, buralardaki çocuklarla konuşturulur, empatik süreçler yaşamaları sağlanır ve izlenimlerini aktardıkları yazılar yazmaları istenir.

5. Öğrencilerin Kişiliklerinin Gelişmesine Yardımcı Olmak

Her eğitimci, öğrencilerin kişilik gelişimlerine yardımcı olmak, onlara insanî nitelikler kazandırmak; böylece onların kendileriyle ve çevreleriyle barışık olarak yaşamalarını sağlamak için elinden gelen her türlü bilimsel verileri uygulamakla mükelleftir.

Bugün eğitimde en çok geçen terim ***"kişilik***"tir. Kişilik gelişmesi, her insanın kendi eğilimlerine, yeteneklerine göre gelişmesi, hayatta karşılaştığı yeni şartlara göre izleyeceği yolu kendisinin seçmesi demektir. Böyle bir hayat ve eğitim anlayışı, insanda çok çeşitli bir duyma, düşünme ve hareket etme bilincinin bulunmasını gerektirir. İşte edebiyat bu bilinci uyandırmaya yarayan araçların başında gelir. Çünkü *edebiyat,* çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili bir biçimde ortaya koyan bir sanattır. *Eğitim bakımından edebiyatın değeri*, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir. Bir insan ancak böyle bir geniş ortam içinde kendisine uygun olan yolu seçme özgürlüğünü kazanır. Tek bir roman okumak bile, bize insanların karakter yapısı, sosyal durumu, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeye yeter (Kavcar, 1999, 4). *Edebiyat eğitimi*; eserleri, eserlerdeki kişileri, kişilerin yaşamlarını, farklı dünyaları, kişilerarası ilişkileri vb. olayları ve olguları birer model olarak sunup öğrencilerin kişilik gelişimlerine, kendisiyle ve çevresiyle barışık olarak yaşamalarına katkıda bulunabilmelidir.

Bu çerçevede Türk ve dünya klasiklerinden seçme eserler okutulduktan sonra *soru sorma, analiz-sentez, beyin fırtınası, örnek olay, oyunlaştırma (drama)* vb. yöntemlerden yararlanılarak çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri verilir ve öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunulur.

6. Öğrencilerin Topluma Uyumlarını Sağlamak

Her bir eğitimci; öğrencilerin, içinde yaşadıkları topluma uyum göstermelerini sağlamaları için, bilinçli, demokratik haklarını kullanabilen kişi haklarına saygılı yurttaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Bir eğitim sistemi, bilgi ve beceriyle donatmanın yanı sıra bireyin çevreye uyum sağlamasına da yöneliktir. Bu bağlamda ***konusu insan olan edebiyat eğitimi*** de öğrencilerin toplumsallaşmasına katkıda bulunmalı, bilinçli yurttaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmalıdır.

a. *Tartışma yöntemi* uygulanır. Bu çerçevede öğrenciler küçük gruplara ayrılır. Öğrencilerin ,

"Bilinçli yurttaş kimdir? Kişi hak ve özgürlükleri nelerdir? Başkalarını haklarına saygı ne demektir?" gibi soruları cevaplayacakları bir tartışma ortamı yaratılır ve böylece öğrenciler bilinçli, demokratik haklarını kullanabilen kişi haklarına saygılı yurttaşın özelliklerini öğrenir ve bu doğrultuda hareket ederler.

b. *Uyum sağlanır.* Kişi hak ve özgürlüklerini, toplumsal kuralları, toplumsal yapıdaki demokratik işleyişi içeren bir metin, öğrenciler tarafından oyunlaştırılır (dramatize edilir). Böylece öğrencilerin gündelik hayata dair deneyimleri bir kez daha oyun aracılığıyla pekiştirilmiş olur.

7. Öğrencilere Kültürel Değerleri Kazandırmak

Edebiyatın*, kültür ile ilişkisi* çok boyutludur. Edebiyat, bir milletin kültürel değerlerini bünyesinde taşımaktadır. Yani kültürün taşıyıcısıdır. Edebî metinlerin incelenmesi, yeniden anlamlandırılması sonucunda doğal olarak öğrenciler kültürel değerleri de öğrenmiş olacaklardır. Ayrıca kültürel değerler, edebî ürünler aracılığıyla nesilden nesile aktarılırken ***edebiyat eğitimi*** de aynı zamanda kültürel değerlerin sürekliliğini sağlayacak öğrencilere kültür bilinci kazandıracaktır.

a. *Türler arası karşılaştırma tekniği*nden yararlanılarak halk edebiyatı ürünlerinden "***Köroğlu Destanı***" işlenirken bu destanı şiirleştiren *Hasan İzzettin Dinamo'*nun *"Köroğlu Türküsü"* adlı şiiri üzerinde durulur. Böylece öğrenciler, destanda öne çıkan *"yiğitlik, mertlik"* duygusunun şiirde *"coşkunlaştırılmış*" halini hissederler. Ayrıca *oyunlaştırma (drama) yöntemi* çerçevesinde "*Köroğlu Destanı*" öğrenciler tarafından canlandırılır veya bir başka etkinlik olarak öğrencilere "*Köroğlu Destanı*"nı anlatan ***Cüneyt Arkın***'ın başrolünü oynadığı "*Köroğlu"* filmi izlettirilir. Filmde "*Köroğlu*" tarafından "*Bolu Beyi*"ne söylenen türkü sınıfta koro halinde söylenir ve böylece etkinlik daha da eğlenceli hale getirilir.

b. *Dede Korkut Hikâyeleri* okutulur ve bu hikâyeler toplumsal hayat, insan ilişkileri, kültürel değerler gibi unsurlar bakımından değerlendirilir. Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki toplumsal hayatı düzenleyen kurallar ile şimdiki toplumsal hayatımızı belirleyen kurallar karşılaştırılır.

8. Millî Bilinç Düzeyinin Geliştirilmesi

Öğrencilerin millî bilinç düzeylerini geliştirmek ve ***Atatürk ilke ve inkılâpları*** doğrultusunda yetişmelerine sağlamak, *vatan-millet-bayrak* üçlemesinde onları bilgilendirmek en önemli görevler arasında yer almalıdır.

Edebî eserler aracılığıyla, öğrencilerde "*aidiyet"* duygusu uyandırılmalı, bir milletin mensubu olma, ortak kaderi, ortak tarihi, ortak değerleri paylaşma bilinci geliştirilmelidir. Öğrencilerin millî değerleri benimsemeleri sağlanmalı; ***Atatürk, yurt-millet ve bayrak sevgisini*** güçlendirmek için katkıda bulunmalı ve *Atatürk ilke*leri ve inkılapları doğrultusunda yetişmelerine hizmet etmelidir.

a. *Soru sorma ve analiz yöntemleri* kullanılarak Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Sanat", "Bizim Memleket" ve "Atatürk'e" adlı şiirleri üzerinde durulur; şiirler duygu, düşünce ve hâyâl unsurları bakımından değerlendirilir. *Gösterip yaptırma yöntemi*nden yararlanılarak öğrencilerin Atatürk, Atatürkçülük, vatan sevgisi gibi konularda benzer şiirler yazmaları sağlanır. Böylece öğrencilerin vatan sevgisi ve Atatürk sevgisi pekiştirilir.

b. *Tartışma yöntemi* uygulanır. Bir grup öğrenci konuşmacı olarak görevlendirilir. Öğrenciler "Atatürk ilkelerinin toplumsal hayatımıza yansımaları" hakkında bir "panel" düzenler ve hazırlıklı konuşma yaparlar. Böylece öğrencilerin Atatürk ilkelerini benimsemelerine katkıda bulunulduğu gibi, Atatürk ilkelerinin temel özelliklerini ve toplumsal hayatımıza yansıma şekillerini kavramalarına da hizmet edilir.

9. Edebiyat Eğitimi, Tarih Bilincini Pekiştirmelidir

Edebiyat eğitiimindeki bu tarih bilincini anlatabilmek için iki örnek vererek konuyu soyuttan somuta dönüştürmek istiyoruz. Bunlardan birincisi Fuzuli'nin ***Leylâ ve Mecnun'***daki şahısları, Milli Mücadele'deki romanlara yansımasında görülen ***Anadolu*** ve ***Mehmetçik*** olarak yorumlamak mümkündür. Burada Anadolu'yu düşman işgalinden kurtaran irade ***Mecnûn***, *Anadolu'* da ***Leylâ'***dır.

Mehmet Akif'teki ***Bülbül*** ise, Bursa'nın işgal edilmesi üzerine yazılmıştır. Âkif''teki ***Gül Anadolu, Bülbül*** de *Mehmetçik*'tir. fiimdi bu iki hikayeyi '*edebiyat eğitiminde kişilere tarih bilincini kazandırma' bağl*amında vermeye çalışalım :

a. Ger ben ben isem nesin sen ey yar

Ver sen sen isen neyem men-i zar

Hikayemiz ***Leyla ile Kays (Mecnun***)'un aynı gün ve aynı saatte doğumuyla başlar. Her iki aile de yörenin en varlıklı ailesidir. Ve yine her iki aile birbirine düşmandır. Zamanla büyüyen çocuklar beraber okula başlar. ***Kays;*** okulda ***Leyla***'yı görür ve hayatını tamamen sil baştan değiştirecek, ömrünü bambaşka maceralara sürükleyecek olan aşkıyla tanışmış olur. ***Leyla***'da boş değildir ***Mecnun***'a okul artık onların ***mekân-ı temaşası*** olur. Ama fitne u fücûr alıp-satanlar boş durmaz ve dedikodu kazanlarının altı yakılır. Leyla annesi tarafından okula gönderilmez ve çadıra kapatılır. Okul artık Kays'a ***Mekân-ı zulmetgâh*** olur. Günler, aylar süren *gelip- gitmeler* sonuçsuz kalır, Leyla okula gelmez, daha doğrusu gelemez.

Cemiyet artık Kays'ı sıkmaya başlar. İnsanların arasında artık nefes alamaz olur ve sonunda çöle kaçar. Çöl ki alabildiğine uçsuz-bucaksızdır. Tıpkı Kays'ın aşkı misali. Kays kanayan kalbini gündüz çöle, gece yıldızlara anlatır.

Artık Kays için her şey ***Leylâ'***dır. Çöl Leylâ, çöldeki vaha Leylâ, vahadaki su Leylâ, sudaki habbe (su kabarcığı) Leylâ. Bulut Leylâ'yı selamlamaktadır, güneş Leylâ'dan dolayı mahcuptur.

Leylâ mı? O da bir başka aşk kahramanıdır. Ancak töresi gereği aşkını ifşâ edemez Kays gibi. Hep susmakta ve kararmaktadır içten içe.

Kays o denli hayattan bağını koparır ki çöldeki ahularla, ceylanlarla arkadaşlık kurar. Kuşlarla *enis u hem-dem* olur. Başına güvercinler yuva yapar.

Kays'ın babası oğlunun bu durumuna çok üzülür. Ne yapsa, ne etse kâr etmez; alamaz evlatçığını çölden. *"Bir umut*" deyip Kabe'ye götürür Kays'ını yüreği dertli baba.

Beytullah'ta yapılacak dua bellidir babanın dilinde. Ellerini açar makam-ı muazzama ve ;

"Ya Rab… oğlumu bu dertten bu aşk belasından kurtar. Bu denli, belayı, aşkı nasıl verdiysen öylece de al" diye yalvarışta bulunur. Sıra *Kays*'tadır." Enis- ahu "Kabe'nin kapısına sıkı sıkı yapışır ve gözyaşları içinde;

Ya Rab belâ-yı aşk ile kıl âşinâ beni

Bir dem belâ-yı aşkdan etme cüdâ beni

Az eyleme inayetimi ehl-i derdden

Yani ki çok belâlara kıl müptelâ beni

Oldukça ben götürme belâdan irâdetüm

Men isterem belayı çü ister bela beni … !

Orası Beytullah'tır. Dualar tabii ki karşılıksız kalmayacaktır. Ama Cenâb-ı hak babanın duasını değil, aşık-ı dil-figâr olan Kays'ın duasını kabul eder. Kays tekrar çöllere döner, ama adı artık Kays değil MECNUN'dur.

İşte ***Millî Mücadele Dönemi Türk Edebiyatı'***nda ortaya konulan edebî ürünler -ki büyük çoğunluğu *romanlar* teşekkül eder – birer modernize olmuş, asrî *Leylâ ve Mecnun* romanlarıdır. Ama, bu romanlarda gerek Leylâ gerekse Mecnun Fuzulî merhum'un anlattığı şekil ve tarzda karşımıza çıkmaz. Bu dönem romanlarımızda hem Mecnun, hem de Leylâ kendi kisvesinden kendi elbisesinden sıyrılmış durumdadır. Aradaki tek rabıta her ikisinde de (Leylâ ve Mecnun ile Milli Mücadele Dönemi Romaları) yüce ve eşsiz aşkıdır.

Millî Mücadele Dönemi Türk Edebiyatı Romalarındaki ***Leylâ***; artık ***Anadolu'***dur. Anadolu'daki savaşın, yokluğun, yoksulluğun, acının,kederin, elemin adıdır ***Leylâ.*** Leylâ, Anadolu'nun kurtuluşudur. Misâk-ı Millî Leylâ'nın adında can bulur. Anadolu'nun bütünlüğü ve birliği ile birlikte; vatan, bayrak, Kur'an, ez'an, camii, ırz ve namus olur ***Leylâ.***

Mecnun ise Ankara'da Leylâ (Anadolu) için yapılan ***savaş'***tır***,*** *kazanılan* ***zafer'***dir. Mecnun adı-sanı bilinmeyen onbinlerce "***Küçük Muhammed", Mehmetcik'***tir. Modern

donanımlı Haçlı ordusuna karşı, bir avuç insanın manevî değerlerimiz için verdiği iman savaşının adı olur Mecnun. Bu hal zaten Mecnunluk (delilik) değil de nedir?

b. Eşin var, aşiyanın var, baharın var ki beklerdin;

kıyametler koparmak neydi, ey bülbül nedir derdin? (Bülbül fiiiri'nden)

Millî şairimiz M. Akif Ersoy ***Bursa'***nın işgal edilmesi üzerine o meşhur ***"Bülbül***" şiirini yazar.

Eski Edebiyatımızda ***bülbül (aşık) gül (maşuk)e*** aşıktır. ***Gül,*** rengini bülbül kanından alır. Gülün dikenleri ağyâra teşbih olunur. Gül, bülbülün feryâd u figânını duymaz. Çünkü şebnem tarafından kulağına cıva dökülmüştür. Gül her zaman inlemez seher vaktinde de evrad u ezkar okur.

Güle güş ettiremez boş yere bülbül inler

Varak-ı mihr u vefâyı kim okur kim dinler

beyiti bî-çâre bülbülün bütün ser-encâmını macerasını anlatır bize. *Tasavvufta* ise bülbül, Peygamber Efendimizin karşılığıdır. *"Eğer Gül'ün vasıflarının şerhini devamlı, durmadan söylesem yüzlerce kıyamet geçer de o yine bitmez"* buyurur Hz. Mevlana. Atalarımızın gülü koklarken salavât-ı şerife getirmeleri Hz. Peygambere duyulan saygının va'z olunmasıdır.

M. Akif'in "***Bülbül"*** şiirinde tıpkı ***Leylâ ve Mecnun'***da olduğu gibi ***gül de bülbül*** de o bildiğimiz anlamından sıyrılır. ***Gül*** artık ***Anadolu*** ve Anadolu'da verilen savaş olup, Küçük Asya'yı dört taraftan saran kanlı çizmelerin bin yıllık Türk topraklarından atılmasıdır***. Gül,*** camiilerde güzel sesli Hâfızların, duahanların tilavet ettiği ezan ve Kur'an-ı Kerim'dir. Öyle ki ***gül,*** Cuma namazının Türk Milleti'ne tekrar farz olmasıdır. ***Gül,*** göndere çekilen, ***ay-yıldızlı bayraktır***. ***Gül*** Bursa'dır, ***Gül*** İstanbul'dur, ***Gül*** İzmir'dir. Hasılı ***gül*** bütün Anadolu'dur.

Peki "***Bülbül"*** kimdir? ***Bülbül*** önce *Mehmetcik*'tir. Sonra *Halide Edip'*in ***Ateşten Gömlek*** romanındaki ***Ayşe***'dir. Aynı yazarın *Vurun Kahpeye* romanındaki ***Tosun Bey***'dir.

Bülbül, *Reşat Nuri Güntekin*'in ***Çalıkuşu'***ndaki ***Feride,*** *Kemal Tahir*'in *Esir fiehir İnsanları'*ndaki *Kamil Bey*'dir. *Yakup Kadrı'n*in ***Yaban***'ındaki ***Ahmet Cemil***, *Peyâmi Safa'*nin ***Sözdeki Kızla***r'ındaki ***Mebrure***'dir gül olan.

10. Evrensel Değerlerin Karşılaştırılması

Öğrencilerin evrensel değerleri benimsemesini sağlamak ve onlara insan sevgisi kazandırmak, yeni müfredatın en önemli hedeflerinden olmalıdır. Bu cümleden olarak öğrencilere millî değerlerin yanı sıra insanlığın ortak mirası da kazandırılmalı, farklı kültürlerin evrenselliği yakalamış değerleri örnek olarak verilmelidir. Bu doğrultuda bütün dünya edebiyatlarının şaheserleri okutulmalı, bu eserler evrensellik açısından değerlendirilmeli ve karşılaştırmalı edebiyat disiplininden hareketle Türk edebiyatının şaheserleriyle karşılaştırılmalıdır. Böylece edebiyat eğitimi aracılığıyla evrensel değerler açıkça öğrencilere kazandırılabilmeli; onların insanı, doğayı, hayatı sevmelerine yardımcı olunmalıdır.

Bu çerçevede *Türk ve dünya klasiklerinden* seçme eserler okutulur. Bu eserler arasında "karşılaştırmalı" çalışmalar yaptırılarak benzer noktalar, bulunur. Böylece evrensel değerler belirlenir ve bu değerler öğrencilere kazandırılır.

a. *Ezop Masalları, Mesnevi ve La Fontaine Masalları*'ndan parçalar okutularak *"karşılaştırmalı edebiyat çalışması"* yapılır; *analiz ve sentez yöntemleri* uygulanarak öğrencilerin bu eserlerdeki evrensel değerleri bulup üzerinde konuşmaları sağlanır. Böylece öğrenciler, evrensel değerleri benimserken içlerindeki insan sevgisi de artar.

b. *Analiz yöntemi* uygulanarak Yunus Emre'nin:

"Ben gelmedim da'vî için

Benim işim sevi için

Dostun evi gönüllerdir

Gönüller yapmaya geldim (Güzel, 2005, 201)

veya

Adımız miskindir bizim

Düşmanımız kindir bizim

Biz kimseye kin tutmayız

Kamu âlem yârdır bize (Güzel, 2005, 202)

mısralarını içeren şiirleri üzerinde durulur, ***Yunus Emre***'nin düşünceleri belirlenir. Böylece hem kültürel değerler benimsetilmiş olur hem de Yunus Emre'nin insanî (hümanist) yönüne vurgu yapılırken öğrencilerin içlerindeki insan sevgisi de çoğaltılır. ***Kaygusuz Abdal***'ın

Bize ağyâr olana Hakk yâr olsun

Göreyim dünyâda berhüdâr olsun

Bizim önümüzce *kuyu kazana*

Ona yardımcı *pervedigâr* **olsun**

Bizim ardımızca *taşlar* **atanın**

Kollarına kuvvet, eli vâr olsun

Bizi *dünyâda ölsün* **diyenler**

Dünyâlar durdukça *ömri vâr* **olsun**

Bizi *cehenneme lâyık* **görenler**

Yeri *cennet, makâmı gülzâr* **olsun**

Bizi her kim ki *bunda zemm* **ederse**

fiefâatçi ona Muhtâr **olsun**

*Kaygusuz Abdal'***a her kim sögerse**

Onun Hakk'ından nasibi dîdâr olsun

şiiri de öğrencilere okutulmalıdır.

c. Öğrencilere *"savaş*"ın acımasızlığını ortaya koyan fotoğraflar gösterilir, *görsel okuma* yaptırılır ve onlardan "savaş ve barış" üzerine bir konuşma hazırlayıp sunmaları istenir.

11. Edebî Bilgileri Sağlamak ve Uygulamak

Öğrencilerin edebî bilgileri kavramalarını; bu bilgileri uygulayabilmelerini ve özgün edebî ürünler ortaya koyabilmelerini sağlamak gerekir.

a. ***Edebî sanatlar*** (söz sanatları) öğretilirken konu, "***Damak zevkinizi şımartınız.",*** "*Ankara, kanunda gerekli düzenlemeyi yapacak*." gibi *günlük ifade kalıpları*ndan;

"O gül-endâm bir al şâle bürünsün de yürüsün/

Ucu gönlüm gibi sürünsün de yürüsün" (Enderunlu Vasıf) gibi dîvân şiirine;

"İncecikten bir kar yağar

Tozar Elif Elif diye

Deli gönül hayran olmuş

Gezer Elif Elif diye" (Karacaoğlan) halk şiirine ve

"Hilmi diyor ki annem/

Çiçek işlemeli bir lambaydı" (Hilmi Yavuz) gibi çağdaş Türk şiirine ait mısralardan örneklerle zenginleştirilir. *Gösterip yaptırma yöntemi* çerçevesinde öğrencilerin duygu, düşünce ve hâyâllerini daha güzel ve etkileyici bir şekilde dile getirmeleri için benzer kullanımlar ortaya koymaları istenir.

b. *"Kafiye ve ölçü*" konusu üzerinde durulurken öğrencilerin *müziksel/ritmik zekalarına* hitap edecek şekilde Necip Fazıl Kısakürek'in "*Ne diye,/ Bu şuna,/fiu,buna/ Kafiye/ Başa taş,/Aşa yaş./Hey'e ney,/Tuhaf şey"* mısralarıyla başlayan "***Kafiyeler***" adlı şiiri çok uygun bir örnek olacaktır. "*Kafiyeler"* adlı şiirden hareketle kafiye ve ölçü öğretilir; *gösterip yaptırma yöntemi*nden hareketle öğrencilerden kafiyeli ve ölçülü benzer bir şiir yazmaları istenir.

c. Anlatma esasına bağlı metinlerin yapısı üzerinde durulurken *Ömer Seyfettin*'in ***"Diyet***" adlı hikâyesi üzerinde durulur; *analiz yöntemi* çerçevesinde öğrenciler olay örgüsü, olay örgüsünü meydana getiren çatışma unsuru, kişiler, zaman, mekân gibi hikâye unsurlarını *"hikâye haritası*" çıkarılır. *Gösterip yaptırma yöntemi*nden hareketle öğrencilerin *"iyilik yapma*" konusu üzerinde bir hikâye yazmaları sağlanır.

12. Okuma Becerisi ve Alışkanlığını Sağlamak

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve onlara okuma alışkanlığı, okuma zevki kazandırmak gerekir. Bu cümleden olarak okuma etkinliği; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içermektedir ve okuma etkinliğinin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

-*Okuma bir iletişim sürecidir.*

-*Okuma bir algılama sürecidir.*

-*Okuma, bir öğrenme sürecidir.*

-*Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir* (Sever, 2000, 11).

Edebiyat eğitiminde öğrencilere okuma becerisi ile ilgili davranış kazandırılmasında önemli bir nokta okuma becerilerini geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin okuma becerisi geliştirilirken çabukluk (hız), anlama (kavrama) ve hafıza (bellek) (Güneş, 1993, 11) şeklindeki üç kavrama dikkat edilmeli ve okuma etkinlikleri bu üç kavram etrafında şekillenmelidir.

Bu amaç doğrultusunda, *sesli okuma, sessiz okuma, notlar çıkararak okuma, işaretleyerek okuma, hızlı okuma* gibi tekniklerden yararlanılabilir. Burada dikkat edilecek

husus öncelikle öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri doğrultusunda okuma yapmalarını gerçekleştirmektir. Tolstoy'un dört ciltlik Savaş ve Barış'ından okumaya başlanacağı yerde Cervantes'in Don Kişot'u ile başlanabilir.

13. Anlama Becerilerini Sağlamak

Öğrencilere ***metin-içi, metin-dışı ve metinler-arası*** çalışmalar çerçevesinde okuduklarını anlama, okuduklarından yola çıkarak karşılaştırmalar yapma, sorular sorma, sorgulama ve eleştirme becerileri kazandırmak ve bu becerileri geliştirmek, yani etkin okur kimliği kazandırmak gerekir.

a. Öğrencilere *Ömer Seyfettin'*in ***"Ant"*** adlı hikâyesi okutulur. Öğrenciler *analiz yöntemi* ile hikâyedeki kişileri, kişiler arası ilişkileri, olay örgüsünü vb. unsurları değerlendirir. Metin-içi çalışmadan sonra bu eser ile gündelik hayatın karşılaştırılması yaptırılır. Yani metin-dışı anlamlandırma çalışması yaptırılır. Öğrenciler, gerçek hayattaki "arkadaşlık" ilişkilerini sorgular, metindeki arkadaşlık ile kendi arkadaşlıkları arasında karşılaştırmalar yapar ve çıkarımlarda bulunur.

b. ***Yakup Kadri Karaosmanoğlu***'nun ***Sodom ve Gomore*** adlı eseri ile *Peyami Safa'*nın ***Sözde Kızlar***, *Turgut Özakman*'ın ***fiu Çılgın Türkler*** adlı eserleri kahramanlar, olay örgüleri, zaman, mekân vb. unsurlar bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edilir. Yani metinler arası karşılaştırma çalışması yapılarak öğrencilerin *eleştirel ve karşılaştırmalı okuma yapmaları* sağlanır. Tarih dersinden öğrendikleri Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yıllarına dair bilgiler ile romanlardaki olaylar arasında da bir mukayeseye gitmesi sağlanır. Böylece disiplinler arası bir çalışma da yapılabilir.

14. Dinleme Disiplinini Sağlamak

Öğrencilere başkalarını dinleme disiplini ve alışkanlığı kazandırmak; onların eleştirel dinleme becerilerini geliştirmek lazımdır. Bunun için de***:***

a. *Tartışma yöntemi* uygulanır. Bu çerçevede belirlenen bir konu ile ilgili *münazara* yaptırılır. Öğrencilerin *tez ve antitez* ekseninde görüşlerini ifade etme, karşı görüşleri saygılı bir şekilde dinleme, dinlediklerini eleştirme ve dinlediklerini çürütme gibi alışkanlıklar kazanması sağlanır.

b. Öğrenciler için kasten bünyesinde yanlış ve olumsuz duygu ve düşünceleri içeren bir metin hazırlanır. Bu metin üzerinden eleştirel okuma yaptırılır; yanlış duygu ve düşüncelerin doğru hâli, olması gereken şekilleri öğrencilere buldurulur ki, böylece öğrencilerin 'dinleme' becerisine, bağlı kalıp kalmadıkları anlatılır.

15. Anlatım Becerisi Kazandırmak

Öğrencilere gördüklerini, izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, tasarladıklarını, incelediklerini ve bunlarla ilişkili duygularını, düşüncelerini, hâyâllerini; anadillerini doğru, akıcı, etkileyici bir şekilde kullanarak anlatma becerisi kazandırmak ve bu becerilerini geliştirmek; öğrencilere kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme hususunda özgüven kazandırmak lazımdır.Bunun için de ;

a. Yazarak yaratmak, yeni bir şeyler ortaya koymak, yazarak hâyâllerin sınırlarını zorlamak öğrencinin özgüven kazanmasında önemli bir etkendir. Bu sebeple öğrencilerin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla belirli konularda veya serbest konularda yazılı ve sözlü kompozisyon çalışmaları yaptırmak gerekir.

b. Öğrencilere *Sadri Ertem*'in gelişme bölümünden itibaren yarıda kesilmiş ***Bacayı Kaldır Bacayı İndir*** adlı hikâyesi dağıtılır. Öğrencilerin hikâyeyi gelişme bölümünden itibaren kendi duygu, düşünce ve hâyâlleri doğrultusunda tamamlamaları sağlanır veya aynı hikâyede giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bazı yerlerinde boşluklar bırakılır. Öğrencilerin boşluk bırakılan yerleri tamamlamaları için olay örgüsü ile ilgili yönlendirici sorular sorulur, öğrencilerin sorulara kendi düşüncelerince göre cevaplar vermesi sağlanarak boşluklar bu şekilde doldurtulur.

c. Sınıfa getirilen bir hikâye okunur. Öğrencilerden hikâyeye bir ad bulmaları istenir. *Niçin bu adı verdikleri* sorulur, hikâyenin içeriği ile buldukları başlık arasındaki ilişkiler üzerinde durulur, en sonunda da hikâyenin gerçek adı söylenir. Böylece öğrencilerin etkin bir okur olmaları sağlandığı gibi o eseri yazan biri gibi hareket etmeleri ve yazar ile empatik bir süreç yaşamaları sağlanır.

ç. *Günlük tutma tekniği*nden yararlanılır. Öğrencilere belirli aralıklarla, bir hafta boyunca başlarından geçen olayları, gözlemlerini, olaylara ait düşüncelerini bir günlüğe yazmaları istenir. Sınıf içi etkinlik çerçevesinde, sözlü anlatım uygulaması olarak günlüklerine yazdıklarını sınıfta arkadaşları ile paylaşmaları sağlanır.

d. Sınıfa getirilen resim, fotoğraf, film, slayt gösterisi gibi görsel okuma malzemeleri üzerinde konuşmaları, yorum yapmaları istenir.

e. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, öğretmen tarafından değerlendirildikten sonra, sınıf gazetesinde yayınlanır. Böylece öğrencilerin yazma ve kendini ifade etme hususunda özgüvenleri geliştirilmiş olur.

16. Türkçe'yi Sevdirmek

Öğrencilere, Türkçe'yi sevdirmek, Türkçe'nin kurallarını öğretmek; onların Türkçe'yi bilinçli ve etkileyici bir şekilde kullanmalarını sağlamak gerekir.

Bu amacın gerçekleşmesi için *dilbilgisi* alanına ait çalışmaların yanı sıra *sözlü ve yazılı anlatım* çalışmaları da yapılır ve böylece öğrencilerin Türkçe'yi kullanma becerileri geliştirilir.

17. Söz Varlığını Zenginleştirmek

Çeşitli çalışmalarla öğrencilerin kelime hazinesini daha da zenginleştirmek ve onların öğrendikleri kelimeleri etkin bir şekilde kullanımlarını sağlamak.

a. Yapılan *okuma ve dinleme etkinlikleri* çerçevesinde *metin-içi* çalışmalarla sözcüklerin anlamları, cümle içindeki kullanımları, çağrışımsal değerleri gibi unsurlar bakımından öğrenciler yeni kazanımlarda bulunurlar. Bu kazanımların konuşma ve yazma etkinlikleri ile pekiştirilmesi, uygulanması, öğrencilerin söz varlıklarını en üst düzeyde kullanmaları sağlanır.

b. Öğrencilere "*deniz-gömlek-solgun"* gibi sözcükler verilir ve bu sözcükleri kullanarak *"solgun bir gömlek giymiş gibiydi deniz*" veya *"yalnızlık-şehir-gökyüzü*" gibi sözcükler verilip *"gökyüzünden yalnızlık yağıyor şehrin üstüne"* gibi bir mısra veya cümle oluşturmaları istenir. Buna benzer örneklerden yola çıkılarak sözcüklerin kullanımına ve bağdaştırılmasına dair uygulamalar yaptırılır. Bu arada sözcüklerin bağdaştırılması ve çağrışımsal değerleri ile ilgili olarak;

"Hilmi diyor ki annem

Çiçek işlemeli bir lambaydı/

karartma gecelerinde Hilmi Yavuz)",

"Yârin dudağından getirilmiş

bir katre alevdir bu karanfil (Ahmet Haşim)" gibi çağdaş Türk şiirinden örnekler verilir.

c. *Cümle genişletme* çalışması yaptırılır. Temel sözcüklerden kurulu kısa cümleler, anlamsal boyutları da dikkate alınarak eklenilen sözcüklerle genişletilir. Örneğin *"Köy meydanını geçti. Kahveye gitti. Herkes ona bakıyordu."* gibi cümleler veya bir paragraf öğrenciler tarafından *"Derenin yakınlarındaki köy meydanından hızlı ve sert adımlarla geçti. Mevsim kış olduğundan tarlalarında çalışmaya gitmeyen bütün köylü erkeklerin vakitlerini geçirdikleri ve akşama kadar oturdukları köy kahvesin gitti. Herkes meraklı gözlerle ona bakıyordu."* şeklinde yeniden düzenlenir. Böylece öğrencilerin sözcükleri kullanma becerileri geliştirilir.

18. Öğrencilere Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Kazandırmak

a. Öğrencileri, sınıf içi etkinliklere hazırlık için araştırmaya yönlendirmek ve bu bağlamda onları kütüphanelerde araştırmalar yapmaya teşvik etmek, kütüphane alışkanlığı kazandırma çerçevesinde önemlidir.

b. Derslerin bir kısmı, özellikle okuma dersleri, kütüphanelerde yapılır ve böylece öğrencilerin kütüphane ortamını teneffüs etmeleri sağlanırken, kütüphaneyi kullanma alışkanlıkları da gelişir.

19. Öğrencilere Süreli Yayınları Takip Etme Alışkanlığı Kazandırmak

a. *Türk dili ve edebiyatı* derslerinin kompozisyon alanında sık sık gündelik hayata ait haberleri ve yorumları içeren gazete ve dergi haberleri üzerine sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları yaptırılır.

Öğrenciler, '***İnternet'*** üzerinden de (bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla) bilgisayar kullanımına yönlendirilirler. Böylece öğrenciler, bilgisayar aracılığıyla da dünyaya açılırlar ve global bilgi birikimini de edinirler.

b. Süreli yayınlardan kesilen ve öğrencilerin eğitimlerine katkıda bulunacak kupürlerin sınıf gazetesinde yayınlanması sağlanır.

c. Sınıf içi etkinliklerde araç metinlerin gündelik hayatla ilişkilendirilmesi bağlamında sık sık süreli yayınlardaki haberlere, köşe yazılarına, yorumlara göndermelerde bulunulur. Böylece öğrencilerin bilgi birikimlerini gündelik hayatla ilişkilendirme becerileri geliştirilirken süreli yayınları takip etme alışkanlığı kazanmaları da sağlanır.

Sonuç

Sonuç olarak diyebiliriz ki edebiyat eğitimi, çağdaş eğitim yaklaşımlarını kendisine hareket noktası alarak bireylerin kendilerini gerçekleştirme, gizli güçlerini ortaya koyma ve geliştirme, kendisiyle ve içinde yaşadığı toplumla barışık olmalarını sağlama, millî ve evrensel değerlerle donanma, Türkçe'yi doğru ve güzel kullanma, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme gibi görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.

Bu çerçevede edebiyat eğitimi *bilimsel, eleştirici, yaratıcı düşünme yollarını kazanmış, arayan, sorgulayan, eleştiren, karşılaştırmalar yapan, sebep-sonuç ilişkilerini bulan, çözümleyen, birleştiren, kazandığı davranışları ve birikimi gündelik hayata aktarabilen, milli değerlere saygılı, evrensel değerleri özümsemiş, yurttaşlık bilincine sahip kendisini rahatlıkla ifade edebilen vb. özelliklerle donanmış bireyler yetişmesine hizmette bulunur.*

Ayrıca yeni yetişen nesillerle iletişim becerisine dayanan ortak bir dil geliştirmek, Türk edebiyatının zengin kültürel mirasını onlara vermekte edebiyat eğitimi, bizlerin en büyük yardımcısı olacaktır.

Böylece *"edebiyat eğitimi*" 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifadesini bulan "*Türk Millî Eğitiminin Amaçları*"na ulaşmada önemli bir işlevi yerine getirmiş olur.

Kaynakça

Akyüz, Kenan (1994). *Batı Tesirinde Türk fiiiri Antolojisi*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Başaran, İbrahim Ethem (1987). *Eğitime Giriş*, Ankara.

Cemiloğlu, Mustafa (2003). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Bursa: Alfa Yayınları.

Güneş, Firdevs (1993). Hızlı Okuma Teknikleri, Ankara: Ocak Yayınları.

Güzel, A, -Torun, A.,- Bilkan, A.F.,- Demir, C. (1997). *Türk Dili ve Edebiyatı I*, İstanbul.

Güzel, Abdurrahman (2005). *Güldeste*, Ankara: Akçağ Yayınları.

İpekten, Haluk vd. (1986). "Fuzûlî", *Büyük Türk Klasikleri*, Cilt 3, İstanbul: Ötüken-Söğüt Yayınları.

Kavcar, Cahit (1999). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara: Engin Yayınevi.

Küçükahmet, Leyla (2002). *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme*, Ankara.

Mengi, Mine (1994). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara.

Oğuzkan, Ferhan A. (2001). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Anı Yayınları.

Saban, Ahmet (2003). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yyaınları.

Sever, Sedat (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayınları.

Taşpınar, Mehmet (2004). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Varış, Fatma (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.

AIMSOFLITERATUREEDUCATIONANDMETHODS,

TECHNIQUESANDEXEMPLARYIMPLEMENTATIONS

FORTHESEAIMS

AbdurrahmanGÜZEL*

Abstract

Literature education is one of the central issues in contemporary education being an important educational area which contributes to one's personal development by improving the skills to establish good relations with others, to live in harmony with themselves and the society, and to express themselves.

Keeping this reality in mind, the main focus of this study is to emphasize the benefits of literature education on the personal development of individuals. It further aims to suggest methods and techniques to be applied in this process. In this framework, before all else, the related terms are defined, and then the prominent purposes of literature education are explained, and in such a context, exemplary implementations of the methods and the techniques suggested are described.

Key Words: Literature, literature education, aims, acquisition, methods and techniques

* Prof. Dr.; Başkent Üniversitesi EğitimFakültesi Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK VARLIK DERGİSİNDE ÇIKAN YAZILAR (1933-1960)*

Hilmi DEMİRAL**

Özet

Cumhuriyetin ilanından sonra Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarında yapılan düzenlemeler, dönemin edebiyat çevrelerinde de değerlendirilmiş; gazete ve dergilerde değişik görüş ve önerilerde bulunulmuştur. Bu açıdan Varlık, 1933'ten bugüne aralıksız çıktığı için ve Nurullah Ataç, Orhan Veli, Cahit Sıtkı ve Sait Faik gibi dönemin önde gelen edebiyatçılarına sayfalarında yer verdiğinden, Cumhuriyetin ilanından bugüne, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin içerik ve işleyişine yönelik değerlendirmeleri yansıtan önemli edebî kaynaklardandır.

Araştırma sonunda; 1933-1960 yılları arasında Varlık'ta yazıları çıkan yazarların Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarında yapılan düzenlemelerle ilgili düşünceleri, olumlu veya olumsuz eleştirileri ortaya konacak; bu görüş ve önerilerin yeni Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarına katkıları tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Varlık Dergisi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programı, 1933-1960

Giriş

Ülkemiz, siyasî ve ekonomik alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da köklü değişiklikler içindedir. Millî Eğitim Bakanlığı da bu değişiklikler doğrultusunda 2005-2006 öğretim yılından itibaren, yeni öğrenme kuramlarını içeren orta öğretim eğitim programını pilot okullarda uygulamaya koymuştur. Türk dili ve edebiyatı eğitim programında yapılacak düzenlemelerle; yalnız bilgi aktarımına dayalı, ders kitabına endeksli, yaşam ve insan hammaddesinden yoksun ezberci eğitim anlayışından çıkılıp; yeni öğrenme-öğretme kuramları çerçevesinde sorgulanabilen ve bilginin yaşam boyu kullanılabildiği anlayışlar amaçlanmaktadır.

Millî eğitim programımızda, bugün olduğu gibi geçmişte de değişik düzenlemeler yapılmıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra Türk dili ve edebiyatı eğitim programında yapılan düzenlemeler, dönemin edebiyat çevrelerinde değerlendirilmiş; gazete ve dergilerde değişik

görüş ve önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda, 1933'ten bugüne aralıksız çıkan ve Nurullah Ataç, Orhan Veli, Cahit Sıtkı, Sait Faik gibi döneminin önde gelen edebiyatçılarına sayfalarında yer veren Varlık, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin içerik ve işleyişine yönelik değerlendirmeleri yansıtan önemli kaynaklardandır.

Araştırmada, Varlık'ın Türk dili ve edebiyatı eğitimiyle ilgili değerlendirmelerini almak için, derginin 1933-1959 yılları arasındaki ilk 500 sayısı tarihsel yöntemle incelenip, Türk dili ve edebiyatı programları ile ilgili bölümler fişlenmiştir. İlgili yazılar, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilip yazarların düşünceleri özetlenerek Varlık dergisinin Türk dili ve edebiyatı eğitimiyle ilgili görüşleri ortaya konmuştur.

Araştırma sonunda; 1933-1960 yılları arasında Varlık'ta yazıları çıkan yazarların Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarında yapılan düzenlemelerle ilgili düşünceleri, olumlu veya olumsuz eleştirileri ortaya konacak; bu görüş ve önerilerin yeni Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarına katkıları tartışılacaktır.

1. 1923-1960 Dönemi Orta Öğretim Çalışmaları

Bireyin doğumuyla başlayıp hayatının her döneminde devam eden eğitim; okul öncesi, ilk ve orta öğretim gibi basamaklarla okul ortamına taşınır. Bu basamaklardan "orta öğretim, temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğretim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar." (Cicoğlu, 1982, 131). Genel amacı ise; bütün öğrencilere orta öğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak; öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgili, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Türkiye'de eğitim ve öğretimin modernleşmesi Tanzimat'la başlamakla birlikte; gerçek anlamda modern eğitim-öğretim sistemine geçiş, Cumhuriyet döneminde mümkün olmuştur. Kurtuluş Savaşı kazanıldıktan sonra, ülkemizde yeni kültür oluşturma çalışmaları başlatılmış; Cumhuriyetin ilanıyla birlikte bu çalışmalar hız kazanmıştır. Atatürk Dönemi olarak adlandırılan 1923-1938 arasında, daha ziyade savaşın yıkımlarını onarmaya yönelik inkılâplar hayata geçirilirken; eğitimle ilgili atılımlar, ancak Harf İnkılâbı'ndan sonraya rastlamaktadır.

Cumhuriyet dönemi öğretim programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi gerçekleştirmek olmuştur. Bu programların, her şeyden önce, millî bir nitelik taşımaları dikkat çekmektedir. 1930'lu ve 1950'li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmış; öğrencilere, eskiye göre daha fazla bilgi yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön planda tutulmuştur (MEB, 1990, s.32). 1923-1960 arasında orta öğretimle ilgili yapılan bu çalışmaları şu başlıklarda özetleyebiliriz: Orta Mektepler Talimatnamesi'nin çıkarılması (1923), Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması (1924), Lise ve Orta Mektep Talimatnamesi ile orta öğretimin amaçlarının ilk defa geniş olarak açıklanması

(1927), Harf İnkılâbı (1928), Millî Eğitim fiuraları (1939-1957 arasında altı kez), Lise ve Ortaokullar Talimatnamesi (1944) ve Ortaokul Müfredat Programı (1949) vb...

Cumhuriyet Dönemi eğitim programlarında Türk dili ve edebiyatı derslerinin ayrı bir önemi vardır. Kurulmaya çalışan yeni kültürde en önemli görev dil ve edebiyata düşmektedir. Bu düşünceden hareketle, öncelikle dil konusunda halka yeni bir anlayış kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, yeni kültür oluşturma çalışmaları kapsamında divan edebiyatı yerine, özellikle genç edebiyatçıların temsil ettiği yeni edebiyatın gelişmesi desteklenmiştir. Bu iki temel tavır, özellikle 1950'li yıllara kadar, edebiyat çevrelerinde sürekli tartışılmıştır. Öz Türkçenin yaygınlaştırılmasını savunanlar yanında; dili doğal akışına bırakmak gerektiğini, dile yapılan müdahalelerin kültürün doğasına aykırı olduğunu benimseyenler de olmuştur. Benzer tartışmalar, edebiyat konusunda da söz konusudur. Eski edebiyatın görevini tamamladığı, dolayısıyla gençlere divan edebiyatını anlatmanın gereksiz olduğunu, gençleri yeni kültürü içeren eserlerle tanıştırmak gerektiğini düşünen edebiyat çevreleri yanında; divan edebiyatının da Türk kültürünün bir parçası olduğunu, edebiyata bir bütün olarak bakmak gerektiğini savunan edebiyatçılar da vardır. Dil ve edebiyatla ilgili bu tartışmalar şiir, roman, hikâye gibi edebi türlerde dolaylı olarak savunulmuş; Son Havadis, Tercüman, Varlık, Hayat, Hisar, Yeni Ufuklar gibi dönemin gazete ve dergi sayfalarına da yansımıştır.

2. Varlık Dergisinin Edebiyat Tarihimizdeki Yeri

19. yüzyılda yayımlanan Servet-i Fünûn, Fecr-i Âti, Genç Kalemler vb... gibi edebî dergiler, dönemlerindeki edebî anlayışlarının sembolüyken; 20. yüzyılda Hayat, Varlık, Hisar gibi dergiler, daha çok yerli ve yabancı edebiyatçıların eserlerini tanıtma görevi üstlenir. 15 Temmuz 1933'ten bugüne kadar sürekli çıkan Varlık dergisi, inkılâp döneminin edebiyattaki temsilciliğini üstlenmiş görünür. Derginin çıkış amacı, ilk sayısında: "*İnkılâplar doğrultusunda gerçek bir sanat ve edebiyat dergisi olmak ve memleket davasına hizmet etmek; inkılâp neslinin edebiyat alanında da var olduğunu kanıtlamak; Türk edebiyatına Batı'nın edebî şaheserlerini tanıtmak; dilin özleşme çalışmasında hükümetin aldığı kararları desteklemek; sayfalarında eski-yeni ayrımı yapmaksızın gerçek sanata yer vermek*." şeklinde özetlenir (Varlık, 1933, s.1).

Varlık'ın sayfalarında dönemin pek çok önemli edebiyatçısını görmek mümkündür. Bunlardan en önemlileri, şiire Cumhuriyet öncesinde başlayıp da çalışmalarını bu dergide sürdüren Ahmet Hamdi, Necip Fazıl kuşağı; memleket şairleri olarak bilinen Bedri Rahmi Eyüboğlu, Ömer Bedrettin Uşaklı, Behçet Kemal Çağlar ve Ahmet Kutsi Tecer kuşağı; Yedi Meşalecilerden Sabri Esat, Cevdet Kudret ve Ziya Osman Saba'dır. Ayrıca bu grubun dışında ama aynı görüşte olan Ali Mümtaz Arolat, Ahmet Muhip ve Fazıl Hüsnü; edebiyata Varlık dergisiyle adım atan Behçet Necatigil, Oktay Rifat, Sabahattin Kudret, Oktay Akbal, Ceyhun Atuf, Talip Apaydın, Muhtar Körükçü, Orhan Hançerlioğlu, Tarık Dursun ve Muzaffer Uyguner'in de Varlık dergisinde yazı ve şiirleri yayınlanmıştır.

Varlık dergisinin Türk edebiyatı açısından önemi, 60. yıl seçkisinde yer alan değerlendirmelerde de kendini göstermektedir. Bu yazılarda özetle; Varlık'ın Cumhuriyet sonrası gelişen yeni edebiyatı ve genç sanatçıları desteklediği, onların zevk ve sanat

anlayışlarını geliştiren bir edebî okul olduğu, bu yönleriyle edebiyat tarihimizde hak ettiği yeri alacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca; edebiyatımızın eskiye göre daha canlı olmasına sağladığı katkı ve Türk dilinin girdiği keskin dönemeçte verdiği destek yanında, Yaşar Nabi Nayır'ın bu süreçteki önemi de belirtilir.

3. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programlarına Yönelik Varlık'ta Çıkan Yazılar

Varlık'ta, Türk dili ve edebiyatıyla ilgili çıkan yazıları üç ana başlıkta toplayabiliriz: Edebiyat derslerinde eski ve yeni edebiyat konularının hangi oranda verilmesi gerektiği, dergide en çok tartışılan konudur. Harf İnkılâbı'ndan sonra Türkçenin sadeleştirilmesi çalışmaları konusunda okullarda ve aydınlar arasında nasıl bir tutum izlenmesi gerektiği tartışılan bir diğer konudur. Dergide ayrıca, yeni kültürün gelişmesi için dünya edebiyatından örneklerin dilimize çevrilmesi konusuyla ilgili yazılar da yer almaktadır.

3.1. Edebiyat Öğretimi ile İlgili Yazılar

Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarına yönelik 1933-1959 yılları arasında Varlık'ta çıkan yazılar içinde, edebiyat öğretimiyle ilgili yazılar sayıca en çoktur. Edebiyat öğretiminde divan edebiyatı ile halk edebiyatlarından hangisinin ne oranda yer alacağı, en çok tartışılan konudur. Dergide ayrıca, gençlerin daha iyi bir edebiyat eğitimi almalarına yönelik topluma ve edebiyatçılara düşen görevler de yer almaktadır. Bu bölümde -doğrudan veya dolaylı olarak- Türk edebiyatı eğitimi ve öğretimiyle ilgili, Varlık'ta çıkan yazıların içeriği özetlenerek detaylar için dipnotlar verilmiştir.

Varlık, bir okuyucuya verdiği cevapta, Atatürk döneminde yapılan inkılâplarla, dil ve edebiyatımızda meydana gelen değişim karşısındaki tutumunu ortaya koyar. Harf İnkılâbı'yla birlikte sona eren eski yazı öğretimi neticesinde eski edebiyata duyulan hayranlığın azalacağı, yeni nesillerin ister istemez batı edebiyatı ve kültürünü benimseyeceğini düşünen dergi, böylece edebiyat tekniğinde dünyanın diğer ülkeleriyle aramızdaki ayrılığın kısa zamanda ortadan kalktığını belirtir (Varlık, 1956, 7).

Cumhuriyet dönemine kadar ülkemizde kültür birliği olmadığı için Türk gencinin şark ve garp eğitimi arasında bocaladığını düşünen Hasan Ali Yücel'e göre, ülkemizde 15-20 binlik bir okuyucu kitlesi oluşturmadıkça dünya çapında edebiyatçıların yetiştirilmesi çok zordur (Yücel, 1936, 63). Yaşar Nabi'ye göre de toplumun en büyük sorunu, halkın okumaya ve edebi eserlere gösterdiği ilgisizliktir (Nayır, 1937, 226).

Edebiyat öğretimi sistemimizin aşırı düzeyde ansiklopedik bilgiler içerdiğine inanan Behçet Necatigil, edebiyatın gelişmesi için edebiyat öğretmenine gerekli serbestlik ve yetkinin verilmesini ister. Böylece edebiyat öğretmenlerinin öğrencilere edebiyat konusunda daha iyi rehberlik edeceklerini düşünen Necatigil, edebiyatımızın ve geleceğin genç edebiyatçılarının daha kolay gelişeceğini belirtir (Varlık, 1952, 6).

Tarık Güner, edebiyatımızın gelişmesi için sanatçının okuyucu tarafından teşvik edilmesi gerektiğini vurgular. Bunun için ilkokul sıralarından başlayarak eğitimin her aşamasında, bireye kütüphane yapmak ve kitaba sahip olmak zevk ve alışkanlığını vermek gerektiğine inanır (Varlık, 1952, 10).

Ümran Nazif'e göre edebiyatımızın gelişmesi için yapılacak ilk iş, edebiyat derslerinin okutulma tarzının yeniden düzenlenmesidir. Toplumun kültür seviyesinin artırılması ve sanatçının korunması gerektiğini de düşünen Nazif, edebiyat derslerinin, okuyup ezberleyerek sınıf geçmekten ibaret bir ders olmaktan kurtarıldığı zaman, edebiyatımızın istenen düzeye geleceğine inanır (Varlık, 1952, 6).

Edebiyatımızın gelişmesi için geçmişle olan tüm bağları kesmek gerektiğini düşünen Nurullah Ataç, bunun için çocuklarımıza Yunanca, Latince gibi Batı dillerini öğretmemiz gerektiğini düşünür. Ataç'a göre Türk öğrencileri için gerekli edebiyat eğitiminin tek yolu budur (Varlık, 1952, 6).

Edebiyatın gelişmesi konusunu sanatçı ve toplum olmak üzere iki ana başlığa ayıran Sunullah Arısoy, topluma düşen görevler üzerinde durur. İlköğretimden başlayarak çocuklara kitap okuma sevgisini aşılamak gerektiğine düşünen Arısoy, okullardaki Türkçe ve edebiyat dersi programlarının en kısa zamanda değiştirilip sıkıcı ve bezdirici havasından kurtarılması gerektiğini belirtir ve orta öğretim programında yeni edebiyata geniş ölçüde yer verilmesi gerektiğine inanır (Varlık, 1952, 13).

"*Batı'da edebiyat öğretiminin temeli, büyük edebiyatçıların eserleridir. Bu eserleri okuma ve çözümleme hevesi uyandırmak için o ülkede konuşulan dildeki büyük eserler üzerinde kafa yormaya çalıştırılan çocuklar ve gençler. Bu da kafa yormaya değer eserlerin var olmasına bağlıdır şüphesiz. Edebiyat tarihi, edebi metinlerin anlaşılmasına yardımı dokunacak bir bilgi dalıdır. Ama bizde, metinleri çiğneyerek baş sedire geçmiş durumdadır. Neden*?" (Akay, 1956, 6).

Ülkemizde ezbere dayalı bir edebiyat öğretiminin uygulandığını belirten İhsan Akay, yukarıya alınan yazısında da görüldüğü gibi, edebiyat öğretiminin tek amacının düzgün yazı yazmak ve gramer öğrenmek olmadığını vurgular. Batı'da edebiyat öğretiminin gençlere hümanizmayı aşılamak amacı güttüğünü dile getiren Akay'a göre ülkemizde edebiyat öğretiminin asıl amacı, öğrencileri büyük eserlerle tanıştırarak onlardaki yazma zevkini canlandırmak olmalıdır.

Batı ülkelerinde 400 yıllık eserlerin bile hala kolay anlaşıldığına işaret eden İhsan Akay, ülkemizde Türkçenin durulması sorununun hala çözülemediğini, bu yüzden elli yıl önce yazılan eserleri bile anlamakta zorlanıldığını düşünür. Akay, çocuklara anladıkları dil üzerinden edebiyat zevki aşılayabilmek için üç kaynak gösterir: saz şairleri, çağdaşlar ve batılı yazarlardan alınan başarılı eserler. Yeni kuşaklar için ölmüş, fosilleşmiş bir edebiyatı zorla yaşatmağa çalışmanın fayda sağlamayacağını söyleyen yazar, yeni neslin divan şairlerine ısınamayacağını, bu yüzden onları edebiyat derslerinde halk edebiyatı ürünleriyle tanıştırmak gerektiğine inanır (Akay, 1956, 6).

"*Nedir maksat, edebiyat öğretiminden? Bir hafta sonra unutulacak ezbere bilgilerle kafaları ezmek mi, büyük eserleri tanımak ve güzel yazmak hevesini uyandırmak mı? Edebiyat öğretimi Batı'daki istikametine kavuşmadıkça, barındırdığı insan kalabalığına kıyasla yazarı kıt ülkelerden biri kalmakta devam edip gideceğimizi bilelim*." (Akay, 1956, 6).

Varlık, Zihni Küçümen'in edebiyat öğretimiyle ilgili Yeditepe'de çıkan ve aşağıda da bir bölümü verilen yazısını önemli bularak sayfalarına alır. Liselerin edebiyat dersi programlarından şikâyet eden Küçümen, orta öğretime başlayan öğrencilerin -kronolojik sıraya göre- ilk önce eski edebiyat metinleriyle karşılaşmalarını yanlış bulur. Bu tutumun öğrencileri edebiyattan soğuttuğuna inanan yazar, eski edebiyatı incelemenin üniversitelerin ilgili bölümlerinin işi olduğunu düşünür ve edebiyatı gençlere sevdirmek için, onları yeni edebiyat eserleriyle tanıştırmak gerektiğini vurgular (Varlık, 1953, 22).

"*Sonra neden Orhun Kitabeleri'nden başlayalım? Kronolojik sırayı bırakarak önce en canlı, cıvıl cıvıl, hayat kaynayan, burcu burcu insan kokan edebî metinlerimizle işe başlayalım. Öğretmen hür ve serbest olsun. İcap ederse günümüzün yazarlarından metinler üzerinde dursun. Tercümelerden istifade ederek, ona Batı'nın kapısını açsın. Bir Balzac, Gogol, Dostoyevski veya Tolstoy'un dünyasına soksun, korkmasın bugünkü edebiyatın serâzâtlığından. Gide'le, Malraux ile, Duhamel'in kişileriyle konuştursun onları. Yani göstersin bir defa çocuğa ki, edebiyat, Keşf-üz-Zünun gibi ona garip gelen umacılarla dolu değildir. Sonra tarihi malumat kabilinden geçmiş devirlerde Türk edebiyatından bahsetsin. Eski metinlerimizle uğraşmak zaten liseler değil, Osmanlıcayı, Orta Asya dillerini okumuş fakülteli mütehassıslara düşer*." (Varlık, 1953, 22).

Vasfi Mahir Kocatürk, edebiyat tarihimizin çok fazla malzemeye sahip olduğunu; ancak lise edebiyat derslerinde Türk edebiyatının tasnifi hususunda bir anlaşmazlık olduğunu düşünür. Bunun temel sebebinin Türk edebiyatının çok eski bir maziye sahip olduğunu düşünen Kocatürk, bu devirleri açıkladıktan sonra Türk edebiyatını üç büyük döneme ayırır. Bunlar, Türk tarihinin başlangıcından Türklerin İslamiyet'i kabulüne kadar geçen devri içine alan *Payen Türk edebiyatı*; Türklerin kitleler halinde İslamiyet'i kabul edişinden Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar geçen dönemi içine alan *Müslüman Türk edebiyatı* ve Cumhuriyetin kuruluşundan sonraki dönemi kapsayan *Millî Türk edebiyatı*'dır (Kocatürk, 1938, 2).

Ercüment Ekrem de; Divan edebiyatı, Tanzimat'ta bu edebiyatın gelişmiş şekli, Namık Kemal-Recaizade ve Abdülhak Hamit'in yeniliğe doğru hamlesi, Edebiyat-ı Cedide, Fecr-i Ati ve bugünkü herc ü merc olmak üzere 6 döneme ayırır (Talu, 1935, 102).

Samipaşazade Sezai, Türk edebiyatını sınıflarken Divan edebiyatının göz ardı edilemeyeceğini düşünür. Fuzuli, Baki, Nabi gibi şairlerin edebiyatımızın temelini oluşturduğunu belirten yazar, ayrıca ders kitaplarındaki "*Tanzimat edebiyatı*" tabiri yerine "*fiinasi edebiyatı*" demenin daha uygun olacağını inanır (Sezai, 1935, 135).

Samipaşazade Sezai'nin eski edebiyat hakkındaki bu düşüncelerine karşın; Kazım Nami Duru, divan edebiyatının edebiyat derslerinden çıkarılması taraftarıdır. Bu edebiyatın baştanbaşa gayr-i samimî, uydurma ve dar bir edebiyat olduğunu düşünen Duru, daha güzel hayat ve tabiat şairleri varken, Nedim gibi çapkın bir şairin öğrencilere faydası olmayacağı düşüncesindedir (Duru, 1933, 68).

Varlık dergisi, Halit Fahri'nin Edebiyat Muallimleri Kongresi'nde, Meşrutiyet'ten sonra yapılan eğitim programındaki divan edebiyatının aynen kalması gerektiğini savunanlara karşı çıktığı yazısına sayfalarında yer verir. Divan edebiyatının Türk edebiyatının bir parçası olduğunu düşünen Ozansoy'a göre, en azından 10-11. sınıflarda bu dönemin kısa bir tarihçesinin yapılması yeterlidir (Ozansoy, 1933, 92).

Vasfi Mahir Kocatürk, yazısında eğitimde halk edebiyatı ile divan edebiyatının yerini tartışır. Halkı eğitmek ve okutmak için halk edebiyatı gibi kitle edebiyatına ihtiyacımız olduğuna değinen yazar, Divan edebiyatına da hakkını teslim eder. Ona göre Divan edebiyatının Avrupa edebiyatından üstün olması bir paradoks değil; basit bir sosyoloji meselesidir. Sanatın her alanında zirve konumda olan Osmanlı kültürünün edebiyatta da Avrupa'dan üstün olduğunu düşünen Kocatürk; Fuzuli, Baki, Nedim gibi divan şairlerinin Shakespeare, Courney gibi sanatçılardan üstün olduğunu vurgular. Vasfi Mahir'e göre, aristokrat bir edebiyat olan Divan edebiyatı -toplumu yetiştirecek gücü olmadığı için- ancak edebiyat bilimi alanında incelemelere kaynaklık edebilir; yoksa eğitim konusunda topluma herhangi bir katkısı olamaz (Kocatürk, 1936, 200).

Cemil Sena Ongun da Vasfi Mahir Kocatürk gibi, okullarda verilecek eğitim için, dil ve yerli duygular bakımından halk edebiyatından yararlanılması gerektiğine işaret eder. Aslında halk edebiyatını da aşan bir edebiyata ihtiyacımız olduğuna dikkat çeken yazara göre divan edebiyatı, ancak üniversitedeki uzmanların ilgi alanına girer; toplum içinse maziyi hatırlatan bir müzedir (Ongun, 1936, 230).

Divan edebiyatının devrini tamamladığını kabul eden Cemal Sezgin, bu edebiyatı toplumca inkâr etmemizin yanlış olacağını düşünür. Lise öğrencileri için hazırlanan edebiyat kitaplarında yer alan bilgilerle divan edebiyatını öğrenmenin yetersiz olacağına inanan Sezgin, millî ve orijinal unsurları içermediğini söylediğimiz Divan edebiyatını anlatan derli toplu bir kaynak olmadığından yakınır (Sezgin, 1943, 421).

"*Eskiden okullarımızda divan şiirinin tuttuğu yere saz şiirini geçirmek isteyenler oldu. Türk saz şiirinin çok güzel birkaç eseri vardır; onlar çocuklarımıza elbette okutulmalı, elbette öğretilmelidir. Eskiden Karacaoğlan gibi, Cevheri, Emrah gibi şairleri bilmek istememeleri, anlamamaları bağışlanacak şey değildir. Ama şunu da söyleyelim ki, saz şiirimiz okullarda divan şiirinin yerini tutamaz; çok dardır, yüzyıllar arasında hemen hiç değişmeden sürüp gitmiştir, durgun bir sudur*." (Ataç, 1957, 8).

Nurullah Ataç, okullarımızda divan şiiri yerine saz şiiri geleneğini geçirmek isteyenlerin varlığından şikâyet eden bu yazısında, daha kültürlü bir nesil yetiştirmek için divan şairlerinden de yararlanılması gerektiğini düşünür. Türk aydınının yüzyıllar boyunca gazel, kaside gibi divan şiiri türüne ilgi duyduğunu, orta sınıfa ait olduğu söylenen saz şirinin aslında okuma-yazma bilmeyen halk şairlerine bırakıldığını hatırlatır. Halk şairlerinin edebiyat eğitimi almadan yetiştiğini ve bu şekilde eser verdiklerini belirten Ataç, okuma-yazma bilmeden ortaya konan bu tarz eserlerin edebiyat eğitiminde kullanımında eksik bir yan olduğuna dikkat çeker. Çocuklarımıza sadece saz şiirini göstermenin edebiyat eğitimi açısından doğru olmadığını belirten yazara göre, asıl büyük geleneğimiz divan şiiridir (Ataç, 1957, 8).

3.2 Türk Dili Öğretimi ile İlgili Yazılar

Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarıyla ilgili Varlık'ta çıkan yazılar içinde, Türk dili öğretimiyle ilgili yazılar da geniş yer tutmaktadır. Bu yazılarda, kültürel değişimlere paralel olarak Türk dilinin de bir değişim içinde olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle eski-yeni dil tartışmalarının alevlendiği bir dönemi kapsayan yazılarda, öz Türkçe eğitim alanına da uygulanması gerektiği, dolayısıyla eğitim programlarının bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünceleri ağır basmaktadır. Türk dili öğretimiyle ilgili bu yazıların içeriği özetlenerek, detaylarla ilgili dipnotlar verilmiştir.

Orhan Hançerlioğlu, Tanzimat'tan sonra Türk dilinin sadeleşmesi için yapılan çabalardan dördünü diğerlerinden ayırır ve bu adımları dil devriminin kilometre taşları olarak nitelendirir. Bunlar; fiemsettin Sami'nin Kamus-ı Türkî'yi hazırlarken ortaya attığı sadeleştirme düşünceleri, 1908'de kurulan Türk Derneği'nin dilimizi sadeleştirme çabaları, Ömer Seyfettin öncülüğünde Selanik'te çıkarılan Genç Kalemler dergisinin faaliyetleri ve Atatürk'ün Türk dilinin sadeleşmesi için Cumhuriyet'in ilanından sonra yaptıklarıdır (Hançerlioğlu, 1954, 8).

"*Bir dil, o dilin kullanıldığı çevre içinde öğrenilirse, daha iyi öğreniliyor şüphesiz. Türkçeyi de biz Türkler, gramer bilgini de olsalar, yabancılardan daha iyi bileceğiz elbet. Ama yalnız kulaktan dolma elvermiyor, dil işinde. O dili iyi yazanları okumak da şart. Boyuna sözlük karıştırmak da gerekli… İşte, bizde düzgün yazı yazabilen aydın azlığının başlıca sebebi. Kitap yetersizliği yüzünden, yabancı dil bilmesi şart olan aydınımız Türkçe okumuyor çokluk. Türkçede okunmaya değer yazı yoktur kanısı, kafasına yer etmiştir. Sözlük karıştırmak zahmetine de katlanmaz*..." (Akay, 1959, 7)

İlköğretim ve orta öğretimde dil öğrenimi konusuna değinen İhsan Akay'a göre, dil öğrenimi iki şekilde olur. Dili içinde büyüyerek öğrenmenin gramer kurallarını kavrayarak öğrenmeden daha doğru olduğunu belirten Akay, yazısının devamında Türkçe grameri üzerine en kapsamlı araştırmaları yapan J. Deny'nin bizden daha iyi Türkçe bilemeyeceğini hatırlatır. Yazar, Türk aydınının kendi dili üzerine yazılan yazıları okumadığını, sözlüğe bakma alışkanlığının da olmadığını düşünür ve düzgün yazı yazabilen aydın sayısının fazla olmayışını bu nedene bağlar (Akay, 1959, 7).

Yaşar Nabi, Batılılaşma çabaları içinde dil öğretiminin önemini vurgular. Divan edebiyatı dilinin suniliğinden şikâyet eden Nayır, geçmişe yönelik bir tespitte bulunur. Ona göre, eskiden Arapça-Farsça bilmeyen bir Türk çocuğu -zevk ve anlayışı ne kadar yüksek olursa olsun- dönemin edebî eserlerini anlamakta zorlanırdı (Nayır, 1938, 115).

Yaşar Nabi, bir başka yazısında da eski ilim terminolojisinin öz Türkçe anlayışa uygun olmadığına, orta öğretim ve üniversiteler arasında terim konusunda ikilik yaşandığına dikkat çeker. Hiçbir aydının eski terimleri tekrar kullanılmayı düşünmeyeceğine inanan Nayır -başta üniversiteler olmak üzere- ilköğretimle orta öğretimde yaşanan terim sorunu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın halledeceğine inanır (Nayır, 1941, 23).

Muzaffer Reşit yeni harflerin kabulüyle birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı'nın edebiyata daha önceleri verilmeyen değeri verdiğini belirtir. Harf İnkılâbı'ndan sonra edebiyat alanında durgunluk olacağını iddia edenlerin yanıldığına işaret eden yazar, bu dönemde yetişen Ziya Osman Saba, Ömer Bedrettin Uşaklı ve Ahmet Muhip Dranas gibi gençlerin edebiyatı daha ileriye götüreceğine inanır (Nayır, 1933:8).

Halil Vedat, öz Türkçe çalışmaları kapsamında edebiyat derslerinin okutulma sürecini iki başlıkta toplar. Bunlar; bugünkü kitaplarda dil değişiminin gerektirdiği değişiklikleri yaparak, onları öğrencilerin anlayacağı ve zevk alacağı bir hale getirmek ve Türkçe-edebiyat dersinde kullanılacak öz Türkçe eserleri beklemeden, program ve ders kitaplarını dil inkılâbına göre hazırlamaktır. Program ve kitap değişikliğini beklemenin zaman alacağını düşünen Vedat, ders kitaplarının halkın konuştuğu dille yazılmasını önerir (Vedat, 1935, 328).

1944 yılı itibariyle öz Türkçe çalışmalarında epeyce yol alındığını söyleyen Varlık dergisi, Türkçe ve edebiyat derslerinin bu süreçteki katkısına değinir. Dergi ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dünya edebiyatı örneklerinin Türkçeye tercüme edilmesinin de dil temizliği açısından büyük kazanç olduğunu belirtir (Varlık, 1944, 497).

Tahsin Yücel, dil devrimi ve öz Türkçecilik akımının er geç başarılı olacağına inananlardandır. Yazı dili ile konuşma dili arasındaki uçurumun gittikçe azaldığını düşünen Yücel'e göre dil devriminin amacı; kendi benliğinden uzaklaşan ve zenginliğinin farkına varamayan Türk dilini gerçek hüviyetine kavuşturmak ve anlaşılır hale sokmaktır (Yücel, 1956, 22).

1950'lerdeki edebiyatın hazırlık devresi içinde olduğunu belirten Ahmet Hamdi, dil alanında yapılan çalışmaların meyvesini vermeye başladığını düşünür. Tanpınar, yeni dil anlayışı doğrultusunda eğitim alan genç edebiyatçıların halkın konuştuğu dili kullanarak yeni bir dil ve duyuş hazırlığı içinde olduğunu belirtir (Varlık, 1951, 7).

Yaşar Nabi Nayır bir okuyucu sorusuna verdiği cevapta, Latin harflerinin kabul edilmesine rağmen kitapları eski harflerle basanları eleştirir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı'na da görevler düştüğüne inanan Nayır, dil devriminin ülke çapında yerleşmesi için, buna gerçekten inanmak gerektiğini ve üzerine gidildiğinde bu tür sorunların da aşılacağını düşünür (Varlık, 1959, 2).

3.3. Dünya Klâsiklerinin Tercümesi ile İlgili Yazılar

Varlık'ta edebî kültürün oluşması ve iyi bir Türk dili ve edebiyatı eğitimi için Batı klasiklerinin tercüme edilmesi gerektiğinden de bahsedilmiştir.

Yaşar Nabi, yeni kültürün olgunlaşması için Batı klasiklerinin çevrilmesi gerektiğini düşünür. Klasikleri okumadan gerçek aydın olunamayacağına inanan yazar, klasikleri çevirme işini Millî Eğitim Bakanlığı'nın başarıyla yapacağını belirtir (Nayır, 1933, 32). İyi bir kültürün oluşmasında Batı klasiklerinin okunması gerektiğine inanan Süreyya Sami'ye göre, klasikler mutlaka dilimize çevrilmelidir (Berkem, 1937, 213). Tahsin Yücel ise, tercüme çalışmalarının

sonuçları hakkında bilgiler verir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın da yardımlarıyla bu alandaki düzensizliğin kalktığına işaret eden Yücel'e göre tercümeler edebiyatımızın gelişmesi için gereklidir (Yücel, 1943, 442).

Sonuçlar ve Tartışmalar

1923-1960 dönemi, Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, toplumsal ve ekonomik alanlar başta olmak üzere, eğitim alanında da köklü değişiklikleri içermektedir. Bu dönemde, eğitimin toplumun her kesimine ulaşması yönünde çalışmalar yapılmış; programların iyileştirilmesi ikinci planda kalmıştır.

1933-1960 yılları arasında Varlık dergisinde çıkan yazılarda; edebiyat öğretiminin yeniden planlanması gerektiği, orta öğretimde kronolojik bir sınıflamayla yapılan öğretimin gençleri edebiyattan soğuttuğu belirtilir. Bu yazılarda, Divan edebiyatının reddedilmediği; ancak okullarda bu edebiyatın yoğun bir şekilde öğrencilere aktarılmaya çalışılmasının gereksiz olduğu belirtilerek; Türk edebiyatına ilgi duyan ve yeni ürünler ortaya koyan kuşaklar yetiştirmek için, orta öğretim öğrencilerini ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden eserlerle tanıştırmak gerektiği vurgulanmaktadır.

Derginin dil öğretimiyle ilgili yazıları da, o dönem edebiyatçılarının Türk diline bakışını ortaya koymaktadır. Edebiyatçılar arasında dil öğretimiyle ilgili farklı görüşler olmakla birlikte, genelde Öz Türkçe üzerine düşünceler yoğun olarak hissedilmektedir. Türkçenin evrensel bir dil hâline gelmesi için, ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin öz Türkçeye sahip çıkmaları istenmekte; eğitim politikamızın bu yönde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, Türkçenin tarihsel bir bütünlük içinde düşünülmesi gerektiğini düşünenler, öğrenciler üzerinde bu şekilde bir zorlamanın dile zarar vereceğini, Arapça ve Farsça kökenli birçok kelimenin artık Türkçeye yerleştiğini ve bunları Türkçe kabul etmek gerektiğini savunurlar.

Varlık, yeni kültür oluşturma çalışmalarında, her zaman inkılâpları destekleyen bir tavır içinde görülmektedir. Gerek edebiyat, gerekse dil konusunda eskiye dönmenin gereksiz olduğunu düşünen dergi yazarları, derslerde yeni edebiyatın ve öz Türkçenin yaygınlaştırılması gerektiğine inanır ve bu yönde çalışan sanatçıları desteklerler.

Tarihsel perspektifte yapılan bu incelemede de görüldüğü gibi, Türk dili ve edebiyatı eğitimiyle ilgili tartışmalar, yıllardır devam edegelmektedir. Bu tartışmalarda, yapılan edebiyat eğitiminin sorunlarını gözlemek mümkündür. Varlık dergisi yazarları tarafından bu sorunlara getirilen çözümler, büyük oranda yeni edebiyata ve öz Türkçe kullanımına dayalı çözümlerdir. Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hayattan kopuk olmaması gerektiği yönündeki eleştiriler, günümüzde de hemen bütün çevrelerden destek görmektedir. Buna karşın, edebiyat eğitiminde eski-yeni eser kullanımının dengesi konusu, bugün de tartışılmaktadır.

Bu anlamda, hazırlanacak yeni Türk dili ve edebiyatı programlarında bu tartışma ve önerilerin göz önünde bulundurulması; edebiyat eğitiminin -edebiyat tarihçiliği eğitiminin ötesinde- öğrencilerimizin yaşamlarına yön vermede kullanacakları temel bir yeterlilik eğitimi

şeklinde ve kültürel birikimden faydalanmayı temel alan bir anlayışla düzenlemesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

AKAY, İhsan (1956). "*Edebiyat Öğretimi*, **Varlık**, Ekim 1956, S.439, s.6

AKAY, İhsan (1959). "*Dil Sevgisi*", **Varlık**, Mart 1959, S.497, s.7

ATAÇ, Nurullah (1957). "*Bizim Edebiyatımız*", **Varlık**, Eylül 1957, S.462, s.8

BERKEM, S. Sami (1937). "*Turgeniev'in Bir Eseri ve Tercüme*", **Varlık**, 1937, S.88, s.243

CAVKAYTAR, Serap (2001). **Varlık'ın İlk 150 Sayısındaki Edebiyat Yazılarının Sınıflandırılması**, Osmangazi Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

DEMİRAL, Hilmi (2003). **Varlık Dergisinin 400-500 Sayılarının Edebi Yönden İncelenmesi**, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

DURU, Kazım Nâmi (1933). "*Halit Fahri'ye Diyeceklerim*", **Varlık**, Eylül 1933, S.5, s.68

EDİBOĞLU, Baki Süha (1968). "*Bizim Kuşak*", **İstanbul**, 1968, s.76

HANÇERLİOĞLU, Orhan (1954). "*Türk Dili ve Baydur*", **Varlık**, Ağustos 1954, S.409, s.8

KEFELİ, Emel (2000). **Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri**, Kitabevi Kitabevi, İst.

KOCATÜRK, Vasfi Mahir (1933). "*Türk Edebiyatı Nasıl Tasnif Edilmeli*", **Varlık**, Ağustos 1933, S.2, s.18

KOCATÜRK, V. Mahir (1936). "*Divan Edebiyatı Halk Edebiyatı*", **Varlık**, 1936, S.61, s.200

KONGAR, Emre (1991). "*Varlık Üzerine Kişisel ve Toplumsal Bir Değerlendirme*", **Varlık**, Ocak 1991, S.1000, s.11

NAYIR, M. Reşit (1933). "*On Yılda Güzel Sanatlarımız*", **Varlık**, Ekim 1933, S.8, s.123

NAYIR, Yaşar Nabi (1933). "*Klasiklerin Tercümesi*", **Varlık**, Ağustos 1933, S.2, s.32

NAYIR, Y. Nabi (1937). "*Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri*", **Varlık**, fiuba 1937, S.87, s.225

NAYIR, Y. Nabi (1938). "*Cumh. 15 Yılında Edebiyatımız*", **Varlık**, 1938, S.128, s.115

NAYIR, Yaşar Nabi (1941). "*Dil Üzerindeki Çalışmalar*", **Varlık**, 1941, S.193, s.23

OZANSOY, Halit Fahri (1933). "*Kazım Nami Bey Biraz İnsaf*", **Varlık**, Eki. 1933, S.6, s.92

ÖZDEMİR, Emin (1991). "*Varlık ve Dil Devrimimiz*", **Varlık**, Ocak 1991, S.1000, s.29

SALTIK, Olcay (2000). **Varlık Dergisinin 301-400 Sayılarının Edebi Yönden İncelenmesi**, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

SAZYEK, Hakan (1999). **Cumh. Dönemi Türk fiiirinde Garip Hareketi**, İş Bankası, Ank

SEZGİN, Cemal (1943). "*Divan Edebiyatına* Dair", **Varlık**, 1943, S.237, s.421

TEKE, Ahmet (2000). **Varlık Dergisinin 151-300 Sayılarının Edebi Yönden İncelenmesi**, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

VARLIK (1933). "*Varlık Ne İçin Çıkıyor*", **Varlık**, Temmuz 1933, S.1, s.1

VARLIK (1935). "*B. Ercüment Ekrem ile Bir Konuşma*", **Varlık**, Ekim 1935, S.55, s.102

VARLIK (1935). "*Samipaşazade Sezai ile Bir Konuşma*", **Varlık**, Ocak 1935, S.57, s.135

VARLIK (1936). "*Cemil Sena ile Bir Konuşma*", **Varlık**, fiubat 1936, S.63, s.230

VARLIK (1951). "*Ahmet Hamdi Tanpınar Anlatıyor*", **Varlık**, Aralık 1951, S.377, s.7

VARLIK (1951). "*Behçet Necatigil ile Bir Konuşma*", **Varlık**, Ağustos 1951, S.373, s.6

VARLIK (1952). "*M. Sunullah Arısoy ile Bir Konuşma*", **Varlık**, Eylül 1952, S.398, s.13

VARLIK (1952). "*Nurullah Ataç ile Konuştum*", **Varlık**, Ağustos 1952, S.385, s.6

VARLIK (1952). "*Tarık Güner ile Bir Konuşma*", **Varlık**, Nisan 1952, S.381, s.10

VARLIK (1952). "*Ümran Nazif ile Bir Konuşma*", **Varlık**, Mayıs 1952, S.382, s.6

VARLIK (1953). "Liselerde Edebiyat", **Varlık**, Kasım 1953, S.400, s.22

VARLIK (1956). "*Atatürk Devrimlerinin Edebiyata Etkisi*", **Varlık**, Tem. 1956, S.433, s.7

VARLIK (1959). "*Ya Harf Devrimimiz*", **Varlık**, fiubat 1959, S.495, s.2

VARLIK (1959). **Varlık Dergisinin 60. Yıl Seçkisi**, Varlık Yayınları, İstanbul.

VEDAT, Halil (1935). "*Edebiyat Dersleri Hakkında*", **Varlık**, fiubat 1935, S.39, s.230

YÜCEL, Hasan Ali (1936). "*Mektepten Memlekete*", **Varlık**, fiubat 1936, S.63, s.225

YÜCEL, Tahsin (1943). "*Edebiyat Anketine Cevap*", **Varlık**, 1943, S…, s.442

YÜCEL, Tahsin (1956). "*Öz Türkçe*", **Varlık**, Ağustos 1956, S.436, s.22

ARTICLES CONCERNING TURKISH LANGUAGE AND

LITERATURE EDUCATION PROGRAMS IN VARLIK

JOURNAL (1933-1960)*

Hilmi DEMİRAL*

Abstract

After the foundation of Turkish Republic changes in the Turkish language and literature education program were evaluated by the literature authorities; different views and suggestions were taken place in the newspapers and periodicals in those days. From this point of view Varlık is one of the important resources from the foundation of Republic to nowadays that reflects evaluations for the content and elaboration of Turkish language and literature teaching because it has been

published regularly from 1933 to nowadays and has given place to lieder literature writers of those days such as Nurullah Ataç, Orhan Veli, Cahit Sıtkı, Sait Faik.

In the end of research, reflections of Varlık writers about changes in the Turkish language and literature education program and positive or negative criticisms between 1933-1960 years will be brought up, the usefulness to Turkish language and literature education program of the views and suggestions that are made will be discussed.

Key Words: Varlık Journal, Turkish Language and Literature Education Program, 1933-1960

* Yüksek lisans tezinden üretilen bu makale; 30 Haziran 2005'te düzenlenen V. Uluslararası Dil Yazın Deyişbilim Sempozyumu'nda, "*Cumhuriyetin İlanından 1960'a Kadar Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Eğitim Programındaki Düzenlemelerin Varlık Dergisi'ne Yansımaları*" başlığıyla bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş.Gör.; Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitim Bölümü.

SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ

Cemal SARAÇ*

Özet

Bu çalışmada bilgi çağının insanında bulunması gereken becerilerinden birisi olan sözlü iletişim becerilerinin kazanılmasında edebiyat eğitiminin rolü üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede önce iletişim, iletişimin ögeleri, sözlü iletişim ve sözlü iletişimin birey ve toplum açısından önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra sözlü iletişim becerilerinin kazanılmasında edebiyat programının etkisi nedir ve günümüz Türk Dili ve Edebiyat programı nasıl olmalıdır? sorularına -yapılan araştırmalar ve konu uzmanları tarafından yazılan bilimsel makaleler taranarak- cevap aranmıştır. Ardından bir program ne kadar etkili olursa olsun, onu uygulayacak öğretmen nitelik açısından yetersizse beklenen sonucun alınamayacağı gerçeğinden hareketle sözlü anlatım gücüyle örnek olabilecek bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni nasıl olmalı ve nasıl yetişmeli konuları üzerinde durularak özetle şu öneriler getirilmiştir:

- Türk Dili ve Edebiyatı programı öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla yeniden ele alınmalı ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının hedeflerinin oluşturulmasında öğretmen-öğrenci iş birliğine önem verilmelidir.

- Öğrencinin ulaşması istenilen standart beceri düzeyi (anlatma becerileri) belirlenmeli, derslerdeki öğrenme öğretme aktiviteleri bu düzeyi tutturmaya yönelik olmalıdır.

- Dersin içeriği, hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır.

- Kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamalıdır.

- Ölçme-değerlendirme çalışmalarında geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif değerlendirme araçları da kullanılmalıdır.

- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları üniversiteye alınırken ve öğretmen olarak atanırken ÖSYM tarafından yapılan genel sınavdaki başarıların yanında akademik başarı notu, kişilik özellikleri, iletişim becerileri gibi konular da dikkate alınmalıdır.

AnahtarSözcükler: Sözlü iletişim, edebiyat eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı programı, edebiyat öğretmeni

Giriş

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji bir çok alanda anlayış değişikliğine yol açmıştır. Bu alanlardan birisi de eğitimdir. Bu yeni eğitim anlayışının merkezinde birey vardır. Yani eğitim öğrenci merkezli olacaktır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre bilgi çağının insanı, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, çevresiyle uyumlu, bilgiye ulaşıp, bilgiyi kullanabilen özelliklere sahip olmalıdır. Bireylerin hayatları boyunca kullanacakları bu ve benzeri bilgi ve becerilerden genelde iletişimin özelde de sözlü iletişimin toplum ve birey açısından önemi oldukça büyüktür. Peki öyleyse iletişim nedir?

İletişim Nedir?

Farklı alanlarda farklı anlamlarda kullanılan iletişim teriminin Türkçe Güncel sözlükteki (www.tdk.gov.tr) anlamı, "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon" şeklindedir. Cüceloğlu (1997, 68)'na göre iletişim genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişidir.

İletişim Demirel (2003, 64) tarafından ise; "Bir düşüncenin bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi" diye tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan hareketle en genel anlamıyla iletişim, nitelikleri ne olursa olsun en az iki kişi arasındaki duygu, düşünce, tasarım, izlenim, bilgi, beceri ve haber paylaşımıdır diyebiliriz. Açıkgöz (2003, 154)'e göre iletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. İletişimde en önemli nokta bilgi aktarımının iki yönlü olmasıdır. Bilgi aktarımı tek yönlü ise bilgilendirme, çift yönlü ise iletişim olarak adlandırılır.

İletişimin Ögeleri

Bir iletişim sürecinde, verici, ileti, kanal ve alıcı olmak üzere dört öge vardır. Bunlar iletişim sürecinde birbirine bağlıdır.

Verici: Başkasına iletip onunla paylaşacağı bir duygu, düşünce, izlenim ya da tasarımı olan birey, topluluk ya da toplumdur.

İleti: Kaynağın, alıcıya iletip onunla paylaşmak istediği duygu, düşünce, izlenim ya da tasarımdır.

Kanal: İletiyi alıcıya iletme yoludur.

Alıcı: Kaynağın, duygu düşünce izlenim ya da tasarımlarını paylaşmak istediği birey, toplum veya topluluktur.

Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, konuşarak gerçekleştirdiğimiz iletişimdir. İki kişinin karşılıklı konuşmasında olduğu gibi doğrudan ya da telefon görüşmelerinde olduğu gibi uzaktan ve dolaylı olabilir (Sillars, 1997, 11). Başka bir anlatımla sözlü iletişim, karşılıklı konuşmadan öykü ve masal anlatmaya, telefonla konuşmadan şarkı ve türkü söylemeye, şiir okumadan ders anlatmaya kadar farklı alanlarda işlevini sürdürebilir. Özetle; insanın duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını sözle bildirmesine sözlü iletişim diyebiliriz.

Sözlü İletişim Türleri

Sözlü iletişim "dil" ve dil ötesi" olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı konuşmalarını, dille iletişim kabul edebiliriz. Dille iletişimde kişiler ürettiklerini, bilgilerini birbirlerine ileterek anlamlandırırlar. Dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimenin vurgulandığı, duraklamalar vb özelliklerdir. Dille iletişimde kişilerin "ne söyledikleri" dil ötesi iletişimde ise "nasıl söyledikleri" önemlidir (Dökmen, 2003, 127). Karşımızdakinin sözlerinin kapsamı kadar-hatta daha da fazla- ses tonundaki canlılık da bizi ilgilendirir.

Sözlü İletişimin Birey ve Toplum Açısından Önemi

En önemli sosyalleşme ve bilgi edinme ortamlarından biri olan okul, iletişim biçiminin gelişmesinde ve öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Bilindiği gibi öğrenme ve öğretme bir iletişim sonucu gerçekleşmektedir. Bireylerin eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde sözlü iletişim becerilerini etkili kullanmalarına bağlıdır. Sözlü iletişim becerisi gelişmiş bir öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamak, bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, özetle; öğrenememek demektir (Kavcar vd., 2004, 59) . Öğrenci merkezli eğitim programlarının uygulanmaya başladığı günümüzde sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerde öğrencilerin sözlü iletişim becerileri daha da önem kazanmaktadır.

Konuşma becerileri açısından yetkin olan kişilerin öz güvenlerinin de yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öz güvenin iki merkezi boyutundan biri yeterli olma duygusu, diğeri de sevilebilir olma duygusudur. Kişiler arası iletişimde başarılı olan birey elbette kendine güven duyacaktır. Başka bir ifadeyle, öz güveni yüksek olan bir birey kendi yeteneklerini kullanarak hedeflere ulaşabileceğine inanır.

Çevresiyle iyi anlaşan birisinin sosyal hayatı da zevkli olur. İyi konuşan, etrafını etkileyen, bizim "hoşsohbet" diye tanımladığız kişiler, her yerde yeni arkadaşlar edinebilir, olumsuz bir havayı olumlu bir tarafa çevirebilirler. Başka bir ifadeyle dil becerileri yeterli düzeyde olan kişiler genellikle daha sağlıklı ilişki kurarlar, toplumla daha çabuk kaynaşırlar ve toplum içerisinde saygı duyulan bir kişilik kazanırlar.

Bir çok meslekte, hayatın pek çok döneminde, pek çok kadın ve erkeğin başarılı olabilmelerini iyi, düzgün ve doğru konuşmalarına bağlı olduğunu görürüz. Çünkü; eğitimin, politikanın, ziraatın, sanayinin hatta ev hayatının düzgün işlemesini, başarılı bir şekilde yürütülmesini gerektiren hususlar, genellikle karşılıklı konuşmalarla, tartışmalarla, fikir alış-verişleriyle, konferanslarla ortaya çıkar. Sosyal, bilimsel ve politik kuruluşlarda ön sıralarda kimler bulunur? Yönetim kurulu toplantılarında gidişatı kim yönlendirir? Yine tarihe bakıldığı zaman toplumların önde gelen yöneticileri kimlerdir? Özetle, milletlerin ve dünyanın kaderini etkileyen liderlerin ortak özelliklerinden biri de güzel ve etkili konuşmalarıdır.

Sözlü iletişim birey açısından önemli olduğu kadar toplum açısından da son derece önemlidir. Sever (1998, 54)'e göre demokratik bir toplumda toplumsal yaşama etkin bir biçimde katılma, bireylerin iletişim becerilerini yeterince edinmiş olmalarını gerektirmektedir. Çünkü demokratik bir toplum her şeyden önce duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve eksiksiz aktarabilen, iletilenleri de doğru anlayabilen; sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi alışkanlık hâline getirmiş bireylere gereksinim duyar. Eğer iletişim becerileri gelişmemiş ise sorunların çözümünde iletişimin yerine kaba güç ve çatışmanın yeğlenmesi kaçınılmazdır.

Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olduğu kadar kültürel kimliğin korunmasında da sözlü iletişim önemli rol oynar. Çünkü dil aynı zamanda kültürün aynasıdır. Kültürün inceliği, derinliği, tarihi gelişimi dile yansır.

Sözlü İletişim Becerileri ve İlkeleri

Sözlü iletişim becerileri gelişmiş birisinde bulunması gereken başlıca nitelikler şöyle sıralanabilir (Öztürk, 1997, 25-33; Sever, 1998, 56):

Sesleri doğru boğumlama

Sesleri yutmama

Sesleri karıştırmama

Başlanılan cümleyi anlamlı yargılarla bitirme

Yabancı kelime kullanmama

Gereksiz kelime kullanmama

Mantıkça çelişik cümle kurmama

Yineleme yapmama

Sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını kullanma

Derin, çabuk, düzenli ve gürültüsüz soluk alma

Göğüs boşluğundan ve diyaframdan soluk alma

Soluk alırken konuşmama

Kelimeleri doğru ve anlaşılır biçimde söyleme

Sözcük ve cümleleri doğru ve anlamına göre vurgulama

Açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurma

Konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla konuşma

Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmama

Söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşma

Tekrarlara yer vermeden konuşma

Yerel ağız ve argo söyleyişlere yer vermeme

Konuşurken gereksiz sesler çıkarmama

Gereksiz ayrıntılara girmeme

İşitilebilir bir sesle konuşma

Başarılı bir sözlü iletişimin gerçekleştirilebilmesi için sözlü iletişime ilişkin ilkelerin beceri hâline getirilmesi gerekmektedir. Ancak etkili bir sözlü iletişim için vericinin (konuşan) anlatmak ve paylaşmak istediği duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini en iyi, en etkili biçimde anlatabileceği simgeleri (sözcük) seçme ve bunları uygun kanalla alıcıya iletme sorumluğu varken; alıcının (dinleyen-izleyen) da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve bu simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun biçimde anlamlandırma sorumluluğu vardır (Sever, 1998, 52). Buradan hareketle iletişim kazaları olmaması için konuşma gibi verici, dinleme gibi alıcı etkinliklerde belirli bir yetkinliğe ulaşılması gerekmektedir diyebiliriz.

Sözlü İletişimde Etkin Dinleme Becerileri

Yukarıda da belirtildiği gibi aktarılan iletilerin tam ve doğru anlaşılamaması önemli iletişim sorunlarına yol açmaktadır. Bu sorunların yaşanmaması ve anlatılanların daha iyi anlaşılabilmesi için uygun dinleme bilgi ve becerilerinin kazanılmış olması büyük önem taşımaktadır. Cemiloğlu (2004, 97) da sözlü iletişimde etkin dinlemenin önemini "güzel konuşma, güzel konuşmaların iyi bir dinleyicisi olmakla mümkündür." şeklinde belirtmiştir. Etkin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmalıdır. Bu kuralları şöyle özetleyebiliriz: dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma, görgü kurallarına uygun dinleme vs. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmelidir. Ayrıca bilgi edinme ve eğlence amaçlı dinleme, seçisi dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmelidir. Etkin dinleme becerileri üzerinde ayrıntılı durulması gerektiğine inandığımızdan burada özet bilgi verip ayrı bir yazı konusu olarak ele almayı düşünüyoruz.

Sözlü İletişim Becerilerinin Kazanılmasında Edebiyat Eğitimin Rolü Nedir?

Konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasında bir çok etken vardır. Ancak bunların başında olay, düşünce, duygu ve imajların dil aracılığı ile biçimlendirilmesi sanatı olan edebiyat eğitimi gelmektedir.

Kavcar (1994, 137)'ın da belirttiği gibi Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi başlıca iki alandan oluşur: 1 Dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma). 2. Dil ve edebiyat üzerine bilgiler. Bu iki alandaki bilgi ve becerileri kazandırma bir yönüyle öğretim programıyla diğer yönüyle de öğretmen yetiştirmeyle ilgilidir.

Sözlü İletişimin Becerilerinin Kazanılmasında Öğretim Programının Rolü

Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Güleryüz, 2000, 6). Tan ve Erdoğan (2004, 11)'a göre bir öğretim programının ögeleri dört madde hâlinde ele alınabilir: Hedefler, İçerik, öğrenme-öğretme aktiviteleri, ölçme ve değerlendirme.

Hedefler:

Bugünkü Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin genel amaçları Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde verilmiştir (MEB, 1998, 7).

1) Millî birlik ve bütünlüğün vazgeçilmez temel unsurlarının başında gelen Türk dilini, özelliklerini bozmadan ve aşırıya kaçmadan, edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek;

2) Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavramak;

3) Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile planlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek;

4) Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmak;

5) Türk dilinin kurallı, zengin, üretken ve tarihi geçmişinde çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirmek; bugün de Türk dilinde dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek;

6) Yazarken ve konuşurken Türkçenin imlasına, telaffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak;

7) Ortak millî kültür taşıyan eserlerden faydalanmak suretiyle, Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretip benimsetmek;

8) Türk edebiyatının dünü ve bugünü ile dünya edebiyatı içerisinde yerinin ve öneminin kavranılmasına imkan ve zemin hazırlamak;

9) Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak;

10) Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, sentez ve analiz yapabilme alışkanlığı kazandırmak;

11) Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi benimsetmek.

Edebiyat, Türk Dili ve Kompozisyon derslerinin öğretimleri ayrı olduğu hâlde bu dersler için hedefler ortak yazılmıştır. Diğer üç beceri ile birlikte sözlü anlatım becerilerinin verildiği hedeflere baktığımız zaman hedefler; öğretmenin yapacaklarına işaret ederek; öğretmek, kavratmak, geliştirmek, kazandırmak, benimsetmek şeklinde ifade edilmiştir. Birey kazandığı nitelikleri, içinde bulunduğu çağın gereklerine göre değiştirebilmeli ve değişen koşullara uyum sağlayabilmelidir. Bu anlamda bireye kazandırılacak nitelikler kendi kişisel gelişimi, çağın gelişimi, çevresel gelişim ve toplumsal gelişime paralel olmalı ve birey bu gelişimlere katkıda bulunmalıdır (MEB, 2003, 55). Dolayısıyla hedeflerin oluşturulmasında öğretmen-öğrenci iş birliğine önem verilmeli ve hedefleri temsil edebilecek yeterli performans örneklerine yer

verilmelidir. Böyle olunca hedefler öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecektir. Bu da öğrencinin güdülenmesini arttıracak ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır (Balcı, 2002, 23). Hedeflerle ilgi bir başka sorun da programın bilişsel boyutunun, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarından fazlasıyla baskın olması ve duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesidir. Bunun sonucunda sürekli birbirlerini iten, kavga eden, kendini denetleyemeyen, kime nasıl ve niçin saygı göstermesi gerektiğini bilmeyen hatta bu konuda düşünme ihtiyacı bile hissetmeyen öğrenciler karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son yirmi yılda gençlerde görülen aşırı bencilliği buna örnek olarak göstermek mümkündür. Duyuşsal boyutlu hedeflerin eksikliği bu ve benzeri sorunlara yol açtığı gibi psiko-motor boyutların üzerinde fazla durulmaması kuru bilgi yığınları ile doldurulmuş, bilgilerini hayatına uygulayamayan öğrencileri karşımıza çıkarmaktadır. Bu da eğitime bir yarış olarak bakılmasından kaynaklanmaktadır (MEB, 2003, 55). Ancak günlük hayatta öğrenciler eğitim yarışı sonunda elde ettikleri diplomalarla değil, kazandıkları beceri, deneyim yani yeterlilikleri ile değerlendirilmektedir. Sözlü iletişim açısından baktığımız zaman kimse bir işe eleman alırken –özellikle lise mezunları- önce diploma notuna bakmıyor. Önce diksiyonu düzgün, halkla ilişkilerde başarılı özetle iletişim becerisi iyi olan elemanlar tercih edilmektedir.

İçerik

Oğuzkan (1993, 70)'a göre içerik "bir öğretim programında, üzerinde durulması ya da işlenmesi istenen etkinlikler, üniteler, ya da konulardır. Programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ne öğretelim sorusuna cevap aranmaktadır. Sınıf Geçme Sisteminde hâlen uygulanmakta olan program, Ders Geçme ve Kredi Sisteminin içeriğinin aynısıdır. 2455 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisindeki açıklamalar doğrultusunda düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme sonucunda okutulan kompozisyon dersi psikolojik güçlendirme, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve sosyolojik durum şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Işıksalan'a (2004, 37) göre şu anda uygulanmakta olan kompozisyon dersinin içeriği işlevsel olmaktan çok, soyut konu ve kavramları içermektedir. Türkçe'yi etkili kullanan bir kişinin günlük hayatta, okulda ve iş hayatında elde edeceği kolaylıkların ve avantajların neler olduğu, somut anlamda bu yeteneğin öğrenciye neler kazandıracağı gibi konularla ilgili bilgi verilmezse konular öğrencilerin dünyasında anlam kazanmaz. Bu durum öğrencinin derse olan motivesini de düşürecektir. Kavcar (2002, 97) da kompozisyon konularının öğrencilerin gereksinimini karşılayacak nitelikte olmadığını belirtmiştir. Yalçın (2003, 117) tarafından yapılan araştırmada ise kompozisyon ders kitabında konuların günlük hayatla yeterince ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir. Bir programın içeriği somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, biçiminde olması gerekir. Demirel (2000, 128)'e göre her şeyden önemlisi içerik, hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır.

Öğrenme-Öğretme Aktiviteleri

Dil, becerileri kullanarak geliştirilir. Birinin dinlemesi, konuşması, okuması ya da yazması diğerlerinin dinleme, konuşma, okuma ya da yazma becerileri geliştirmez. Bunun

için, kullanılacak öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamalıdır. Oysa Balcı (2002, 70) öğrenci görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğretmenlerin daha çok düz anlatım yöntemini kullandıkları, tartışma, soru-yanıt, problem çözme, rol yapma ve drama gibi yöntem ve teknikleri ise çok az kullandıklarını belirtmiştir. Kompozisyon günlük hayatta çok başvurulan becerilerin kazanıldığı bir ders olmasına rağmen, müfredatta ve şu andaki uygulamalarda, en az zaman ayrılan, klasik konuların ötesine pek geçilemeyen, diğer derslerde yetiştirilemeyen konuların tamamlanması için uygun zaman olarak görülen, öğretmenlerin pek severek uygulamadıkları, öğrencilerin ise katılmada ve uygulamada en çok sıkıntı çektikleri bir derstir (Yalçın, 2003, 118; Gökalp-Alpaslan, 2000, 186). Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre de (Yalçın, 2003, 118) Millî Eğitim Yayınevi'ne ait kompozisyon kitabında uygulamaya yönelik aktiviteler çok azdır. Öğrenme ve öğretme aktiviteleri düzenlenirken seçilecek yöntem ve teknikler öğrencilerin ilgilerini çekmeli; onları katılmaya teşvik etmelidir. Gelenekselleşmiş yöntemlerin yanında, grupla öğretim, drama yöntemi, rol yapma tekniği, beyin fırtınası tekniği, yaratıcı drama, örnek olay yöntemi, bilgisayar destekli öğrenme yöntemi, proje çalışması, gösteri tekniği, gösterip yaptırma yöntemi, benzetim tekniği, iş birliğine dayalı öğretim ya da bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanılmalıdır. Programda belirlenen hedeflere ve kazanımlara ulaşmada öğrenenlere hangi öğrenme yaşantılarını kazandırmamız söz konusu olduğunu belirlememiz gerekmektedir. Şu anda yürürlükte olan programda böyle bir ayrıntı yoktur (Soysal, 1999, 35-44). Bunun için öğrenenlere zengin öğrenme yaşantıları kazandırmada, ortamın nasıl düzenleneceğini, hangi öğrenme modellerini, stratejilerini kullanılacağını belirlemek faydalı olacaktır.

Sözlü ve yazılı anlatım edebiyat dersinin olmazsa olmazıdır. Eğer her derste bilgilerin, düşüncelerin, yorumların nasıl ifade edileceği üzerinde durulmaz ve bugün olduğu gibi sözlü ve yazılı anlatım dersinin sorumluluğunda olduğu düşünülürse çok fazla bir başarı elde edilemez. Bunun için diğer branş öğretmenleri tarafından da, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulmalı; bu amaçla öğrenci merkezli aktif yöntemler izlenerek öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılmalarına ve düşüncelerini sergilemelerine daha fazla olanak verilmelidir. Öğrenci merkezli öğretim uygulamaları geleneksel uygulamalara göre daha fazla zaman alacağından kompozisyon ve dil derslerinin edebiyat derslerinden ayrılarak "Dil ve Anlatım" adı altında ve haftada en az üç saat olarak yeniden ele alınması daha yararlı olacaktır. Buradaki diğer bir sorun da gerekli aktivitelerin yapılabileceği "Dil derslikleri"nin olmamasıdır.

Ölçme ve değerlendirme

Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya çıkarmak ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini belirlemek için ölçme-değerlendirme çalışmalarına yer verilir. Oral ve Aşılıoğlu (2000, 39) tarafından yapılan çalışmada edebiyat öğretmenlerinin çoğu yazılı yoklamayı ve çoktan seçmeli testleri kullanmaktadırlar. Sözlü yoklamaları çok sık kullananlar ise üçte bir oranındadır. Oysa sözlü anlatım becerileri ancak yaparak yaşayarak kazanılacaktır. Günümüzde eğitimden beklenen bilgiyi ezberleyen bireyler yerine problemleri belirleyen, bilgiye ulaşan, alternatifleri değerlendiren, fikir ve sonuç üreten ve sorunlara yeni çözünler getiren bireyler yetiştirilmesidir. Bunun için geleneksel değerlendirme yöntemlerin yanı sıra, projeler, ürün seçki dosyası, gözlem kayıt listeleri vs gibi alternatif değerlendirme araçları da kullanılmalıdır (MEB, 2003, 44). Alternatif değerlendirme araçları öğrenciye öz değerlendirme

becerilerini kazandırır. Bu değerlendirmelerden bir tanesi de Öztürk (1997a, 353) tarafından geliştirilen-geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır- sözlü iletişim becerilerini ölçmeye yönelik gözlem formudur:

1-Başladığı tümceyi konuya ilişkin anlamlı yargıyla bitiriyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

2-Vurgulamaları doğru yapıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

3- Tonlamaları doğru yapıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

4- Yargının biçimlenmesinde gereksiz sözcükler kullanıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

5- Tümce içinde mantıkça çelişkili ifadeler kullanıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

6- Beden dilinden yararlanıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

7- Dinleyicilerle göz teması kuruyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

8- Sesinin alçaklık-yükseklik olanaklarını kullanıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

9- Gereksiz sesler çıkarıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

10- Yinelemeler yapıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

11- Sesleri yutuyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

12- Sesleri karıştırıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

13- Sesleri doğru boğumluyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

14- Sözcük seçiminde Türkçeleri varken yabancı sözcük kullanılıyor mu?

Uygun…….. Uygun değil……

Yukarıdaki çalışmaya benzer alternatif değerlendirmeler, öğrencinin bireysel gelişimini, başarısını, güdülenme düzeylerini, tutumlarını vs. ölçer ve katılımcılara geri bildirim sağlar.

Program ne kadar iyi olursa olsun, yönetici ne kadar iyi yönlendirirse yönlendirsin, araç gereç ne kadar çağdaş olursa olsun öğrenci ile karşı karşıya olan öğretmenin öğretmenlik sevdası yoksa bu olumluklar hiçbir işe yaramaz. Onun için her şeyden önce öğretmeni iyi eğitmek gerekir.

Sözlü İletişim Becerilerini Kazanılmasında Edebiyat Öğretmeninin Rolü

Öğretmen, eğitim ve öğretimin en temel ögelerinden birisidir. Öğrenciyle devamlı etkileşim hâlinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (MEB, 2000, 4). Buradan hareketle bir eğitim siteminin başarısının büyük oranda öğretmenin niteliklerine bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Bir öğretmende; 1. Genel kültür bilgisi 2. Özel alan bilgisi 3. Öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç temel özellik aranır. Öğretmenler yukarıda saydığımız bilgilerini aktarırlarken büyük ölçüde dilden yararlanırlar. Başka bir anlatımla ne öğretirsek öğretelim ve nasıl öğretirsek öğretelim dil, öğretimin anahtarıdır. Bu anahtarı kullanma hususunda bütün öğretmenlere görev düşmekle birlikte görevi zaten dil becerilerini kazandırmak olan dil ve edebiyat öğretmenlerinden sözlü iletişim becerilerini kullanma konusunda son derece uzmanlaşmış olmaları beklenmektedir. Sever (1998, 54)'e göre anadilini ancak, anadili yetkinleşmiş bireyler, etkili bir düşünme, öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanabilir. Daha iyi konuşan, daha iyi dinleyen bireyler olmak; konuşmasını ve dinlemesini bilen bireyler yetiştirmek için konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. İyi bir konuşmacıda bulunması gereken niteliklerin tümü öğretmenlerde bulunmak zorundadır. Çünkü öğrenci, öğretmenin "yapılması gerekir" dediklerinden çok "yaptığı" davranışlarından etkilenir. Buradan hareketle şunu

söyleyebiliriz, öğretmen, her şeyden önce kendi anlatım gücüyle çocuklara örnek olmalıdır. Başka bir deyişle anadili öğretmenleri her türlü etkinliğin en güzel örneği olarak davranmalıdır.

Öğretmenin anlatım gücüyle örnek olabilmesi kelime hazinesinin genişliğiyle doğru orantılıdır. Bu da öğretmenin yazılı kültürle dost olmasını gerektirmektedir. Yani öğretmen hem iyi bir okur olacak hem de öğrencilerini bu konuda teşvik edecektir. Öğretmenlerin bu becerileri kazanmasında hizmet öncesi eğitimin yeri ve katkısı son derece büyüktür. İletişim becerileri gelişmiş öğretmenler yetiştirmek için önce istekli ve nitelikli adaylar bulup bu adayların yazılı ve sözlü sınavdan geçirilmeleri gerekmektedir. Bazı Avrupa ülkelerinde adayların öğretmenliğe seçilirken yazılı ve sözlü sınavdan geçirildikleri bilinmektedir (Demirtaş, 2003, 94). Ülkemizde ilköğretimde ve orta öğretimde görev yapmak üzere yetiştirilecek Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları, mesleki ve teknik ile genel orta öğretim kurumları öğrencilerinin tercihleri doğrultusunda, ilgili programlardan gelenlere ek puan uygulanarak, farklı puan gruplarıyla ÖSYM'nin düzenlediği Seçme ve Yerleştirme Sınavı sonucunda seçilmektedir. Dolayısıyla kimsenin dil kusurlarına bakılmamaktadır. Kekeme ya da diğer konuşma bozukluğu olan birisi de yeterli puan almışsa Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğini kazanabilir. Bu durum sınava girerken böyle olduğu gibi öğretmenlik atamasında da aynıdır. Kimse adayın yazılı ve sözlü anlatım konusunda yeterliliğine bakmamaktadır. Durum böyle olunca, öğretmenlerin öğrencilere örnek olması da söz konusu olamaz. İkinci olarak programlar da uygulama ağırlıkta olmalıdır. Programın tek başına uygun olması yeterli değildir. Bu programı yürütecek öğretim elamanlarının da iletişim becerilerini etkili kullanması öğretmen adaylarına örnek olması açısından son derece önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Sözlü iletişim kişisel ve toplumsal ilişkilerde, kültürel kimliğin korunmasında ve dilin yaşatılmasında önemli rol almaktadır. Sözlü iletişim becerilerinin kazandırılacağı yerlerden biri de okullardır. Okullarda bu becerilerin kazandırılabilmesi için hem programın hem de davranışlarıyla ve anlatım gücüyle öğrencilere örnek olacak öğretmenlerin bu konuda yeterli olması gerekmektedir. Öğretim programları dil ve edebiyat öğretimindeki bir aksaklık hem kişiyi hem de toplumu derinden etkileyecektir.

Konuyla ilgili önerileri şöyle sıralayabiliriz:

- Türk Dili ve Edebiyatı çağdaş program geliştirme anlayışıyla yeniden düzenlenmelidir. Bu düzenleme yapılırken, Türk Dili ve Edebiyatı dersi: "Dil ve Anlatım" ve "Edebiyat" adı altında ikiye ayrılmalı ve birbiriyle paralel yürütülmelidir.

- Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının hedeflerinin oluşturulmasında öğretmen-öğrenci iş birliğine önem verilmelidir.

- Hedefler belirlenirken, öğrencinin kişisel beklentileriyle, eğitimin ve toplumun beklentileri beraber düşünülmeli.

- Hedefler ve kazanımlar gerektiği zaman yeniden belirlenebilmeli.

- Dersin içeriği, hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır.

- Öğrencinin ulaşması istenilen standart beceri düzeyi (anlatma becerileri) belirlenmeli, derslerdeki öğrenme öğretme aktiviteleri bu düzeyi tutturmaya yönelik olmalıdır.

- Kullanılacak öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamalıdır. Öğrencilerin aktiviteleri daha etkili yapabilmeleri ve eğitim teknolojilerinden daha etkin yararlanabilmeleri için "Dil Derslikleri" oluşturulmalı ve öğrencinin hizmetine açılmalıdır.

- Bu dersliklerde öğrencilere, öğrendikleri bilgi ve becerilerin farklı ortamlarda nasıl kullanılacağı öğretilerek, öğrenciler bu bilgi ve becerileri hayat boyu kullanmaya yönlendirilmelidir.

- Programda hangi konuda hangi yöntem ve tekniklerin kullanabileceğine dair geniş açıklamalara yer verilmelidir.

- Ölçme-değerlendirme çalışmalarında geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, projeler, ürün seçki dosyaları, gözlem kayıt listeleri, kendini değerlendirme ölçekleri vs gibi alternatif değerlendirme araçları da kullanılmalıdır.

- Ölçme-değerlendirme yapılırken geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış çalışmalardan yararlanılmalıdır.

- Eğitim Fakültelerine alınacak öğretmen adaylarının iyi ve nitelikli olması gereklidir. Bunun için bilgi ve başarının yanında, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş, mesleğe uygun bir kişiliğe ve karaktere sahip adaylar seçilmelidir. Bu amaçla, öğretmen yetiştirme programlarına aday seçiminde kullanılacak bilişsel ölçütler genişletilerek, bu ölçütlere duyuşsal boyutlar eklenmeli, bununla ilgili objektif, geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmelidir.

- Hizmet öncesi dönemde sözlü anlatımla ilgili derslerin uygulamalarına yeterince yer verilmelidir.

Kaynakça

AÇIKGÖZ, Ün Kamile (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

BALCI Veysel (2002). **Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Programlarının Değerlendirilmesi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

CÜCELOĞLU, Doğan (1997). **Yeniden İnsan İnsana**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

DEMİREL, Özcan (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegema Yayıncılık, Ankara.

DEMİRTAŞ, Abdullah (2003). *"Gelişmiş Ülkelerde Alan Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları",* **Çağdaş Eğitim Sitemlerinde Öğretmen Yetiştirme** (Eğitimde Yansımlar: VII, 21-23 Mayıs 2003 Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas) Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara.

DÖKMEN, Üstün (2003). **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

GÖKALP-ALPASLAN, G.Gonca (2000). "*Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi*", **Türkbilig** 2000/I Nisan, sayfa no, 185-202.

GÜLERYÜZ, Hasan (2001). **İlköğretim Okulu Programı**, Pegema Yayıncılık, İstanbul.

IŞIKSALAN, Nilay (2004). *"Cumhuriyet Dönemi Liselerinde Okutulan Türk*

Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının İçerik Açısından Değerlendirilmesi", **Eğitim ve Bilim,** Nisan 2004, cilt no:30, sayı:132, sayfa no.34-41.

KAVCAR, Cahit (1994). **Edebiyat ve Eğitim,** Ankara Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

KAVCAR, Cahit (2002). "*Türk Dili ve Edebiyatıyla İlgili Yeni Çalışmalar*", **Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi**, ÇYDD Beyoğlu Şubesi Yayınları, İstanbul.

KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan, ve SEVER, Sedat (2004). **Türkçe Öğretimi**, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin, Engin Yayınevi, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları**, Millî Eğitim Basımevi,Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2000). **Öğretmen Yeterlilikleri**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (1998**). Lise Ders Programları**, MEB Yayınevi, Ankara.

OĞUZKAN, A.Ferhan (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 3.baskı), Emel Matbaası, Ankara.

ORAL, Behçet ve AŞILIOĞLU, Bayram (2000). *"Lise Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi*" **Eğitim ve Bilim,** cilt no:25, sayı:116, sayfa no.34-41.

ÖZTÜRK, Ali (1997). **Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

ÖZTÜRK, Ali (1997a) "*Öğretmen Adaylarının Sözel İletişim Becerilerini Ölçebilecek Gözlem Formunun Geliştirilmesi*", **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Cilt 3, sayfa 349-355, Eskişehir.

SEVER, Sedat (1998). *"Dil ve İletişim",* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 31, ss.51-66.

SOYSAL, Orhan (1999). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı**, MEB, İstanbul.

TAN, Şeref ve ERDOĞAN Alaattin (2004). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Pegema Yayıncılık, Ankara.

YALÇIN, Fatih (2003), **Lise 1. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kompozisyon Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

INTERMSOFSKILLSOFORALCOMMUNICATION TURKISHLANGUAGEANDLITERATUREEDUCATION

CemalSARAÇ*

Abstract

In this study, the role of literature education which helps people to acquire skills of oral communication which are crucial for the information age men was examined. In this respect first of all communication, elements of communication, oral communication, and the importance of oral communication for individual and community were stressed. Later on some responses are seeked for the questions of "What is the effect of literature programme in achieving oral skills and How should the current literature programme be? after doing some researches and examined articles written in this field. The following points are suggested on how literature teachers should be and how they should be trained, considering the fact that if the teacher is not qualified enough and how effective the programme is, the expectations would not be sufficient enough.

- Turkish Literature Curriculum should be revised according to the student centered education mentality. And student-teacher relation should be taken into consideration when forming the goals of Turkish Literature Teaching Curriculum.

- The level of standard skill which students are requested to achieve should be determined. And the level of teaching and learning activities during classes should be in the way to achieve the mentioned level.

- The content and goals of the course should be meaningful and trustable.

- The methods and techniques which will be indented to use should provide effective participation students' learning-teaching process.

- When measuring and assessing in addition to traditional methods, alternative ones should also be used.

- When choosing students for the departments of Turkish Literature and Language and employing them as teachers, personal qualities, academic achievement and communication abilities should taken into consideration as well as the exam grade (OSYM)

Key Words: Oral communication, literature education, the Turkish Language and Literature Curriculum, literature teacher

* Yard. Doç.Dr.; Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği A.B.D.

EDEBİYAT ÖĞRETİMİ-KOMPOZİSYON ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ KOMPOZİSYON ÖĞRETİMİNİN ANALİZİ

Mehmet Nur KARAGEÇİ*

Özet

Edebiyat; malzemesi dil olan, duygu, düşünce ve hayallerin estetik bir gayeyle ve çeşitli türlerle anlatıldığı bir disiplindir. Edebiyat öğretimi, orta öğretim kurumlarında belli bir planla, dil bilgisi ve kompozisyon öğretimini de içine aldığından oldukça şümullü bir programla yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, edebiyat ve kompozisyon öğretimi arasındaki ilişkiden yola çıkarak kompozisyon öğretimini; öğrenci yeterliliği, öğretmen yeterliliği; metot, yaklaşım, teknik gibi çeşitli açılardan analiz etmek ve kompozisyon öğretiminin Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçları doğrultusunda önemini tespit etmektir. İncelememiz sonunda kompozisyon öğretiminin edebiyat öğretimiyle çok sıkı bir ilişki içinde olduğunu, müstakil bir şekilde ele alınarak ve yeni yaklaşım/metotlarla yeniden yapılandırılması gerekliliğini gördük.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, kompozisyon, yeterlik, öğretim, anlatım, iletişim

1.1. Giriş: Kompozisyon, Tanımı, Özellikleri ve Kullanım Alanları

Batı dillerinden dilimize geçen “kompozisyon” kavramı, günlük yaşamdan edebiyata, resimden müziğe, mimariden güzel sanatlara kadar çok geniş bir alanda kullanılmaktadır. “Kompozisyon güzelliği, renk kompozisyonu, kompoze etmek” gibi kullanımlar kompozisyon kavramının kullanım alanının genişliğini göstermektedir. Sözlüklerde: "Kompozisyon; a*yrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi ve işi; öğrencilere duygu ve tasarımlarını sıraya koyup açık, etkili bir biçimde anlatmalarını öğretmek amacını güden ders, bu dersle ilgili yazılı çalışma, tahrir, kitabet*.” gibi anlamlara gelmektedir. (Türkçe Sözlük,1350) Kompozisyon bir terim olarak resim, müzik, heykel, mimari, edebiyat gibi farklı alanlara ait malzemenin belirli bir düzen ve güzellik duygusu oluşturacak şekilde bir araya getirilmesidir. Kompozisyonun malzemesi çalışılan alana bağlı olarak değişiklik gösterir. Bir ressamın malzemesi renkler, müzisyenin malzemesi sesler, mimarın malzemesi taş, toprak; edebiyatçınınki ise dildir. Birbirinden farklı alanlarda oluşturulan kompozisyonun malzemesi farklı olduğu gibi bu malzemenin işlenmesi, kullanılması da birbirinden farklıdır. Fakat tüm

farklılıklara rağmen bu kompozisyonlarda ortak olması gereken husus hiç şüphesiz, malzemelerin bizde güzellik duygusu oluşturacak şekilde bir araya getirilmesi, estetik duygumuzu harekete geçirmesidir.

Güzel sanatların çeşitli alanlarına ait malzemeler birbiriyle uyumlu bir şekilde bir araya getirildikten sonra artık, o malzeme bütünlük teşkil ettiğinden "eser" olur. Sanatçı eserini ortaya koyarken yeteneğini, bilgisini, kültürünü, deneyimini kullanmak zorundadır. Bunu yaparken de içinde bulunduğu çağın gerçeklerini ve estetik beğenisini de dikkate almak gerekliliği vardır.

Kompozisyon kavramı günlük hayatımızın her alanına hâkimdir. İnsanoğlu günlük yaşamında her şeyi bir düzene koymak ister. "*Doğada, çevremizde, canlıların biyolojik ve psikolojik yapılarında hep bir denge ve uyum vardır. Bütün bunların bir arada uyumlu beraberliği hayatımızı kolaylaştırır ve güzelleştirir. Evrende bizim dışımızda gerçekleşen pek çok şey vardır. Biz bunların bir kısmını fark ederiz, bir kısmı ise biz farkında olmadan gelişir veya değişir. Gece ve gündüz, mevsimler, hava durumu ve doğa olayları insanların yaşantısını etkiler. Sosyal bir varlık olan insan, toplum içinde yaşar ve sosyal statüsüne, yaşına, kişiliğine, giyim zevkine, mevsimin koşullarına göre renk ve model tercihi yaparak giyinir.*"(Kompozisyon 1,19) Ev ve çevre düzenlemesinde de kompozisyon kavramı önemlidir. İlkçağlardan bu yana tabiatla mücadele ederek kendine uygun bir yaşam alanı oluşturmak isteyen insanoğlu, bir düzen ve estetik duygusu içinde olmuştur. "*Kompozisyon kavramı insanın düzene olan tutkusundan doğmuştur. Evreni dikkatli bir gözle incelersek varlıkların biçimlerinde, birbiriyle veya çevre ile olan ilişkilerinde gizli ya da açık bir uyum görürüz. İnsan, çalışmalarını belirli bir düzen içinde yapmayı arzular. Toplumdaki iş bölümü, bu arzunun sonucudur. Organizatörlük, koordinatörlük, dekoratörlük, şehir ve bölge planlamacılığı gibi meslekler, toplumun düzen ihtiyacına cevap vermek üzere ortaya çıkmıştır. Çevremizdeki sokaklar, caddeler, parklar, alışveriş merkezleri, trafik kuralları ihtiyaçlarımızı karşılar ve günlük yaşamımızı kolaylaştırır.*"(Kompozisyon 1,19)

Edebiyatta dille yapılan kompozisyon; duygu, düşünce, hayal ve isteklerin, olay ve durumların estetik bir planla yazılı veya sözlü olarak anlatılması anlamına gelmektedir. İnsanlar, olaylar ve çeşitli durumlar karşısındaki tavırlarını, duygu, düşünce ve hayallerini yazı veya konuşma yoluyla ifade etmeye çalışmıştır. İnsanlık tarihi boyunca yazma ve konuşma, insanların en etkili anlaşma aracı olmuştur. Bir konuyu, olayı, hayali sözle anlatma sözlü kompozisyon adını almaktadır."*Sözlü kompozisyon, gelişigüzel konuşma değildir. Her şeyden önce anlatılacak konu dinleyicileri ilgilendirmelidir. Konu her yönüyle iyi bilinmeli ve ilgi çekici olmalıdır. Söylenecek her şey, bir plana bağlı kalınarak söylenmelidir. Dilin açık, anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Anlatımın güzel ve etkili olması için kullanılacak bilgi birikimi, gerektiğinde duygu, düşünce ve hayallerle zenginleştirilmelidir. Demek oluyor ki başarılı bir sözlü kompozisyon oluşturmak neyin, nerede, ne kadar ve nasıl söyleneceğini bilmekle mümkündür.*" (Baran vd,12.) Yazılı kompozisyon duygu, düşünce istek, hayal ve durumların bir plana bağlı kalarak yazıyla anlatılmasıdır. Sözlü kompozisyona göre daha etkili olan yazılı anlatım/kompozisyon sözün unutulmasına mukabil kalıcıdır. "*İyi kompozisyon yazmak, okul eğitiminden çok, kişinin kendi kendini eğitmesiyle mümkündür. Okul, kompozisyon yazmanın yolunu gösterir, kompozisyonla ilgili teknik bilgileri öğretir. Kişi, yeterli bilgi birikimine sahipse; dinleme, okuma, deneme, gözlem, deneyim gibi yollardan birikimini arttırmaya devam ediyorsa, hiç kuşkusuz iyi kompozisyonlar yazabilir. (…) Dili doğru, etkili ve güzel kullanabilmek için özel bir yeteneğe sahip olmak gerekmez. Bu konuda Falih Rıfkı Atay, şunları söylüyor:*

Düşündüğünü ve okuduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek ne bir meslek ne de bir sanattır. Öykü yazmak sanattır; fakat dün akşam başından geçeni anlatabilmek bir sanat değildir." (Baran vd, 13.) Dille yapılan sözlü ve yazılı kompozisyonlardan başarılı olmanın temel koşulu, anadili iyi bilip kullanmaktır. Tarih boyunca medenilere galebe çalmak ikna ve ispat yoluyla olmuştur. Güzel yazma ve konuşma çabası, insanın duygu ve düşünce dünyasını genişletir. İnsana toplum içerisinde etkili bir yer ve saygı duyulan bir kişilik kazandırır. İyi bir konuşma veya yazı, düşüncelerin okuyan veya dinleyenler tarafından rahatlıkla anlaşılmasını sağlar. Öyleyse kompozisyon gerek dille yapılanı, gerekse günlük yaşamımızdaki yansımalarıyla insanın ilkçağlardan bu yana düzen ve güzellik duygusuna bakan estetik ihtiyaçlarını tatmin etmek için çok önemli vazife icra etmiştir.

2.1.Türk Millî Eğitimi İçinde Kompozisyon Öğretimi

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî eğitiminin genel amaçları dikkatle incelenecek olursa, Türk milletinin tüm fertlerinin " *beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime önem veren, topluma karşı sorumluluk duyan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak "* gibi hedeflere yönlendirildiği görülmektedir. Aslında bu hedefler sosyalleşmiş ve kendini toplum içinde ifade edebilen kişilerin bir bakıma eğitim sürecindeki yansımasıdır. Bu hedefleri gerçekleştirebilmenin temeli de bireyler ve onları bu hedefe yönlendiren öğreticiler arasındaki doğru ve sağlıklı iletişimdir. Bu iletişime aracılık edecek de şüphesiz ki kompozisyon eğitimi ve öğretimidir. Temeli sözlü ve yazılı anlatıma dayalı kompozisyon derslerinin temel amacı bireyin kendini, muhatabına doğrudan ve eksiksiz şekilde anlatmasıdır. Bu anlatım sayesinde rahatlayan, kendine özgüvenini kazanan ve daha ileriki merhalede yazılı veya sözlü anlatımla ürün veren birey, yeteneklerinin de geliştiğini, iş yapabilme kabiliyetinin arttığını, sevinerek müşahede edecektir. Böylece eğitimin amaçlarından olan iş yapabilme kabiliyetine sahip, mutlu bireylerin sayısı artacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Anayasasının 3. maddesine göre " ***Türkiye Cumhuriyeti ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir****."* O halde ana dil yani Türkçe bu bütünlüğü sağlayan en önemli unsurlardandır. Anayasanın bu maddesine dayanarak bu bütünlüğü korumak için Türkçeyi en güzel biçimde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri aracılığıyla öğretmenin metotları üzerinde önemle durulmalıdır. "*Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Millî Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin amacı, anadilini en doğru biçimde kullanabilen, okuduğunu ve dinlediğini zihinsel ya da yaşantısal olarak en uygun biçimde anlayan ya da duyumsayıp yaşayabilen;yorumlayabilen, eleştirip sorgulayabilen; duygu ve düşüncelerini doğru ve yeterli biçimde anlatabilen; değer ölçüleri sağlıklı; beğenisi ve düşünsel düzeyi yükselmiş; Türk milletinin millî ve manevi değerlerini taşıyan ve onlara sahip çıkan; hoşgörülü, yurt ve dünya gerçekleri karşısında düşünce üretebilen; olaylar ve eserler konusunda eleştirel tavrı olan vatandaşlar yetiştirmektir." (fiimşek vd., 2001, 13)*

Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde önemli bir yere sahip olan kompozisyon dersleri aslında bu amaçların birçoğunu içinde barındırmaktadır. Öğrencinin kendini ifade edebilmesi için tüm uygun şartlar ve araçlar, kompozisyon dersinin bünyesindedir. Temeli yazılı ve sözlü anlatıma dayanan bu ders okuma, okuduğunu anlama, yorumlama, dinleme, eleştirme gibi çağdaş eğitim sistemlerinin temelini oluşturan başlıca kabiliyetlerin de keşfedilmesi adına ayrıca önemli konumdadır. Orta öğretimdeki öğrencilerin temel davranışları ve ruhsal gelişimleri göz önüne alınacak olduğunda kompozisyon dersleri, onların spor, sanat, resim gibi alanlar dışında rahatlayabileceği, sıkıntılarını dışa vuracağı ve kendiyle hesaplaşabileceği bir rahatlama aracıdır.

3.1.Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Kompozisyonun Yeri

Hâlihazırdaki Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içinde başlıca üç ders mevcuttur: Türk dili, kompozisyon ve edebiyat. Liselerin birinci sınıflarında dört saatlik edebiyat dersinin bir saati; ikinci sınıflarda bir saati; üçüncü sınıflarda iki saati kompozisyona ayrılmaktadır. Böylece dört saatlik Türk Dili ve Edebiyatı dersi üçe bölünerek (kompozisyon, dil bilgisi, edebiyat) işlenmektedir. Müfredatın yoğunluğu da göz önüne alınacak olduğunda öğrencinin kendini ifade etmesi, başkalarıyla iletişim kuracak donanımı kazanması, kısaca sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olma adına kazanacağı hedef-davranışları kırk dakikalık sınırlı bir ders saatine sıkıştırarak kompozisyon eğitiminin yapılması imkânsız olmasa bile oldukça zordur. Bu ders saatinde ya genellikle kompozisyonla ilgili temel bilgiler kavratılmaya çalışılmakta, sınıfa bir kompozisyon konusu verilip bunun açıklanması istenmekte ya da sözlü kompozisyon çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların çoğu da tamamlanamadan, öğretmen kontrolünden geçirilmeden bir sonraki derse kalmakta böylece öğrencinin motivasyonu, o anda yazdığı ve konuştuğu konuyla ilgili çeşitli anlam ilişkileri kurması neredeyse imkânsızlaşmaktadır. Konuyu oluşturan bölümler arasındaki anlam ilişkileri kurulamadıkça da yazılı ve sözlü anlatımla ilgili olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır.

Bu olumsuzlukları ortadan kaldırma adına edebiyat, Türk dili ve kompozisyon derslerinin birbirinden bağımsız ve müstakil bir ders olarak ele alınması gerekmektedir. Ortaöğretim kurumlarında, ders programları hazırlanıp, müfredatlar düzenlenirken edebiyat ayrı bir ders; dilbilgisi kuralları öğretmekten ziyade uygulamaya ve Türkçenin zenginliklerini göstermeye dayalı ayrı bir ders; kompozisyon ise yazılı ve sözlü anlatıma dayalı öğrenciye temel bilişsel, duyuşsal davranışları kazandırmaya yönelik bir programa sahip olarak ayrı bir ders olarak değerlendirilmelidir. Müstakil bir şekilde değerlendirilen dil ve edebiyat dersleri hem öğrenci hem de öğretmen açısından verimli olabilir. Her şeyden önce dersi işlerken ortaya çıkacak zaman sorunu ortadan kalkacaktır. Buna bağlı olarak bu derslerde uygulama yapma imkânı doğacak ve öğretmenin öğrencinin uygulamalarını izleme, değerlendirme ve öğrenciye geri bildirim yapmak suretiyle ondaki başarıyı daha iyi tespit etme süreci de işlemeye başlayacaktır. Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden beklediğimiz hedef-davranışlara ancak bu sayede ulaşabiliriz.

4.1. Kompozisyon Dersinden Beklentiler/Kompozisyon Dersinin Amaçları

Bir milletin söz sahasındaki abidevî eserlerini aksettiren edebiyat, toplumun da bir anlamda nabzını tutan ve kendine göre çeşitli yöntemleri olan bir bilim dalıdır. Geleceğe kalmayı düşünen, gelecek nesillere söyleyecek sözü olan milletler edebiyatın ifade imkânlarından yararlanma noktasında kesinlikle zafiyet göstermemelidir. Edebiyatın aracı olan "dil"i etkili kullanarak söz sahasında kudretli eserler verilebilir. Bunun için de temel eğitimden başlayarak Türkçe öğretiminin üzerinde ciddiyet ve etkili yöntem/yaklaşımlarla durmak gereklidir.

Temel eğitimde iyi bir öğretim sürecinden geçmeyen öğrencilerin orta öğretimde dil bilgisi, edebiyat ve kompozisyon derslerinden başarılı olması zorlaşmaktadır. Bu nedenle orta öğretimde bu derslerden başarılı olmayı hedefleyen bir öğrencinin şu davranışları kesinlikle kazanmış olması gerekmektedir:

- Görüp izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü

- Görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi ve alışkanlığı

- Türkçenin gelişim süreci içinde onu bilinçle, özenle ve güvenle kullanma

- Dinleme, okuma alışkanlık ve zevki kazanmış olma

- Zengin bir kelime dağarcığına sahip olma

- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanımış olma

İlköğretimden yeterli bir bilgi birikimiyle orta öğretime gelen bir öğrenci her şeyden önce kendini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etme davranışını kazanacaktır. Okuyup öğrendiklerini, çevrede gözlemlediklerini kendi ifadeleriyle karşısındakine anlatma becerisini kazandıkça hem kendine özgüveni artacak hem de bulunduğu ortam içinde sevilip sayılan bir birey olacaktır. Kompozisyon dersi geniş bir çerçevede düşünüldüğünde, bu dersin temel eğitimden gelen tüm öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatıma dayalı kabiliyetlerini ortaya çıkarma, var olan kabiliyetleri geliştirmede önemli bir araç olduğu görülecektir.

Bir milletin gelişmişlik düzeyi, teknik sahadaki ilerlemeler kadar artık, dil ve edebiyat sahasındaki başarılarıyla da ölçülür olmuştur. "*Çünkü edebiyat; toplumsal gelişimi gerekli kılan, düşünce ve duygu ortamını hazırlayan en önemli araçtır. Bir toplumun dününü bugününü anlatan, yarınını oluşturan; insan kafasını, insan ruhunu geliştiren en büyük kuvvettir. Bu denli etkili olan edebiyatın temeli kompozisyondur. Kompozisyon; bir ulusun kültür aynası olduğu gibi hayat yolundaki başarıların çoğu da hep bu meram anlatma sanatının içerisindedir. İyi bir kompozisyonu olan bir kimse eğildiği bir konu üzerinde daha çok bilgi edinir, yükselişi kolaylaşır; inandığı fikirleri doğru, güzel bir anlatım niteliğiyle savunur; gelecekteki hayatına umutla, güvenle bakabilir. Düşüncelerini, duygularını ilgi çekici bir biçim içerisinde anlatabilen kimseler, yalnız bir toplumu değil, bütün bir insanlığı yüzyıllar boyu, kompozisyon yoluyla etkileyip durmaktadır.*" (Karaalioğlu, 1992, III) Kompozisyon eğitimi ve öğretimi bir ders saatine sıkıştırılamayacak kadar planlı ve geniş bir programla ele alındığında kendinden bekleneni

muhataplarına verebilir. Aslında kompozisyona insan tanıma sanatı dediğimizde, toplumu ve onun temel dinamiklerini anlama açısından da bizi önemli verilere ulaştırabilir.

Bir toplumu, ülkeyi etkileyen, yönlendiren şahsiyetler hep kompozisyon sanatının yazılı ve sözlü ifade imkânlarını etkili kullananlar arasından çıkmıştır. Atatürk'ün askeri etkileyişteki sözlü üslubu, Yavuz Sultan Selim'in Mısır Seferi'ne çıkarken yılgınlık gösteren askere: "Bizimle şimdi mücadeleye gelmeyenler bari gitsin de kadınlar gibi ölenlerimize ağıt yaksın!" beyanındaki kudretle, askeri savaşa motive etmesi, kompozisyonun imkânlarını kullanmanın sonucudur. Bu anlamda kompozisyon eğitimi, evrensel hedeflere ulaşmada da fert ve millet hayatında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. "*Toplumu, insanları yücelten, insan kalabalığını sürü durumundan toplum durumuna yükselten söz'dür. Söz ise; en kusursuz biçimini, en kudretli anlatım yeteneğini kompozisyonda bulur. Sözleriyle kitleleri arkalarında sürükleyenler fikirleriyle toplumu sarsanlar, çığır açanlar, bir dönemi kapatıp yeni bir dönemi hazırlayanlar hep bu ölümsüzlük kaynağından kuvvet aldılar.*" (Karaalioğlu, 1992, IV) Bu ölümsüzlük kaynağı, bizim toplum ve bireyle olan iletişimimizin temel aracı olması ve okul-öğretmen-çevre ilişkisi açısından değerlendirildiğinde Türk millî eğitimine hizmet için önemli bir vazife icra edebilir.

5.1. Kompozisyon Öğretiminde Öğrenci Yeterliği

Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsuru olan öğrenci, okulda verilen eğitimin alıcı konumunda olan muhatabadır. Kompozisyon öğretiminde, daha önceki bölümde de söylediğimiz gibi öğrencinin ilköğretimden bazı davranışları kazanmış olarak gelmesi gerekmektedir. Bunların temelini de okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü anlayıp anlatabilme, yorumlayabilme oluşturmaktadır. Ne yazık ki ilköğretimden yeterli bilgi, beceri donanımıyla gelmeyen öğrenciler için "kompozisyon" önemli bir sorun olmaktadır. Öğrenciler lise öğrenimleri boyunca kompozisyonda istenilen başarıyı bir türlü yakalayamamaktadır. Öğrenci, temel bilgileri eksik olduğu için kompozisyon dersine karşı yılgınlık göstermektedir. Bunun sonucu olarak da verilen kompozisyon konularını çalakalem yazıp öğretmenin bu konudaki isteğini karşılamak için birkaç satır kırık dökük ifadeyle yetinmektedir. Bazen de bir ders boyunca düşünen, ne yazacağını bilemeyen, başlık bulmakta zorlanan, konuya nasıl giriş yapacağı hakkında kendince teoriler üreten öğrencileri üzülerek müşahede etmekteyiz. Yazma konusunda bu kadar zorlanan öğrencilerin de yukarıda söylediğimiz gibi temel bilgileri eksiksiz alması zarurettir. Yazılı anlatımda yetersiz olan öğrenci sözlü anlatımda da bundan farklı bir davranış sergilememektedir. Genellikle sözlü anlatımda çekingen davranan öğrenci, heyecanlanmakta, ne söyleyeceğini bilememekte veya konuştuğunda söyleyeceklerini birkaç cümlede tüketivermektedir. İfade ettiği düşünceler arasında kuvvetli bir anlam ve mantık bağı kurulamadığından söz, etkili olamamaktadır. Bazen sözün başıyla sonu arasında bağlantı kurulamamaktadır. Sözlerdeki öge eksikliği, ögelerin sıralanışı ayrı bir sorundur. Günlük yaşamda, özellikle basın yayın araçlarının ciddi bir dil kirlenmesini önemsememesi, bu konuda mücadele ruhuna sahip olmaması ve yaşamımızın adeta her alanına sirayet eden popüler kültürün de etkisiyle Türkçenin cümle yapısı, söyleyiş ve söz dizimi özellikleri öğrencinin günlük yaşamında bozulduğundan bu bozulma, öğretim sürecinde en çok sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında kendini açıkça daha müşahhas göstermektedir. Özellikle yazılı anlatım çalışmalarında "*Her sözcüğü büyük harfle başlatan, her sözcük arasına virgül koyan ya da hiç noktalama işareti kullanmayan öğrencilerle çok karşılaşılmaktadır. Kompozisyon dersinden de*

bütünlemeye ya da sınıfta kalınır mı, biçiminde konuşan öğrenci ve öğrenci velileriyle yüz yüze gelinmektedir; ama bu şekilde konuşan bir öğrenci, gerektiğinde iki satırlık bir dilekçe yazıp derdini anlatamamakta, çok kez bir arzuhalciye gidip dilekçesini yazdırmak zorunda kalmaktadır. Yine yukarıdaki biçimde konuşan velinin, dairede yazdığı resmi yazılardan çoğu, âmiri tarafından çizilip düzeltilmekte ve hatta bu veli, birkaç kez aynı yazıyı daktilo etmek zorunda kalmaktadır. Demek ki bu tip öğrenci ve veliler aslında kompozisyon bilememenin acısını çekmektedir."(Gariboğlu, tarihsiz,19) Böyle bir önyargıyla kompozisyona yaklaşan öğrencinin, bu dersten başarısız olmayı baştan kabullendiği aşikârdır. Çünkü önyargı, insanın öğrenmesini engeller. Mevlâna'nın dediği gibi: "*Aşk, kin, tarafgirlik insanın basiretini köreltir.*" Kompozisyon öğretiminde başarılı olmanın temel şartlarından biri de bu önyargı duvarını yıkıp sevgi köprüleri inşa etmektir.

Aslında kompozisyon, sanıldığı gibi zor bir şey değil, bilakis oldukça zevkli bir uğraştır. İnsanın bir şeyler üretip ortaya koyması, bunu birileriyle paylaşması, ortaya koyduklarından dolayı takdir görüp alkışlanması, toplumda önemli bir yer kazanıp yükselmesi her insanın arzusudur. Sevmek, sevilmek, takdir edilmek insanın sosyal ihtiyaçlarından iken, öğrenciler ne yazık ki kendilerinin bu sosyal ihtiyaçlarını gerçekleştirmelerine aracılık eden kompozisyon eğitimi ve öğretiminden zevk almamaktadır. Her şeyden önce öğrencilerin bu ilgisizliğinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Yoksa hastalığı bilmeden ilaç kullanmak gibi bir yanlışlığa düşülür ki, bunun sonucu da bir nesli kaybetmek gibi millî bir felakettir.

Öğrencilerin sözlü veya yazılı kompozisyon oluşturması için öncelikle okuma, dinleme, gözlem, deneme ve tecrübe gibi birikimlere sahip olması gerekmektedir. Okumayan öğrenci yeterli birikim kazanamayıp kendini yazıyla etkili bir şekilde ifade edemez. Okuma konusundaki millî zafiyetimiz ortadadır. Sürekli, okumadığımızdan dem vuruluyor. Öğrenciler derslerinden artan zamanın en azından bir bölümünü faydalı eserler okumaya ayırmıyor. Aslında okuma, birikim kazanma yollarının en önemlilerindendir. Montesquie'nin dediği gibi:"Okumayı sevmek, hayatta can sıkan saatleri en güzel saatlerle değiştirmektir."Okumayı bir kültür haline getirmelidir öğrenciler."*Not alarak, tartarak, tartışarak, düşünüp üreterek, tekrarlayıp yankılaştırarak, benimseyip sindirerek, genişletip tazeleyerek, gözleyip örnekleştirerek okumalıyız. Okumanın en iyisi budur. Bir Çin atasözü şöyle diyor. Kitap açmanın faydası çoktur. Açlık yemekle, bilgisizlik okumakla giderilir. De Bonald, şu görüştedir. Belleği zenginleştirmek için çok kitap gerek; fakat olgun bir zevk ve iyi bir üslup kazanılmak isteniliyorsa az okumak ve her çeşitten en değerlisini seçmek gerekir*."(Karaalioğlu, 149)

Okumanın yanında öğrenci kendine birikim kazandıracak önemli bir unsuru, ***"dinleme"***yi de ihmal etmektedir. Öğrenci okuma, deneme, gözlem gibi yollarla birikim kazanma yolu bulamadığında onun için yegâne yol dinlemedir. Oysa günümüzde iyi konuşanlar kadar iyi dinleyenler de azaldı. Artık böylelerini bulmak oldukça zor."Çünkü ortamın, biraz da çağın yüzeyde, acele, kaba ve savruk üslubu, konuşan kadar dinleyeni de ister istemez etkiliyor. Konuşan iyi konuşsa, boş konuşmasa, dinleyen de iyi niyetle dinlemeye kararlı olsa bile bir kere çevredeki radyo, televizyon, trafik ve konuşma gürültüleri dikkatimizi bulandırıyor, konsantrasyonumuzu dağıtıyor."(Taner, 1986, 55) Dinleme, öğrencinin karşısındakine de saygısını gösteren önemli bir ölçüttür. Eflatun:"*Gözlemle, dinle, sus, az yargıla, çok sor*!" diyerek öğrenmede dinlemenin önemini vurgulamıştır. Yunanlı tragedya yazarı Euripides,

“Orestes” adlı tragedyasında bir kahramanı için “*Bilge bir adamdı o, başkalarını dinlemeyi bilirdi*.”demiştir. O halde öğrencilerin dinleme üzerinde ısrarla durmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin, dinlemenin yanında ***gözlemden*** de istifade etmesi sözlü ve yazılı kompozisyon oluşturmasında oldukça önemlidir. Gözlem; bir eşyaya, olaya, insana, duruma soyut veya somut dünyadaki bir uyarıcıya karşı dikkatli bir bakış, duyuş ve sezgi içinde olma halidir. Gözlemin gözlemci, gözlenen ve ilgi olmak üzere üç unsur vardır. Yazılı ve sözlü kompozisyonlarında gözlem unsurundan yeterince yararlanamayan gözlemci konumundaki öğrencinin bu konudaki en önemli eksikliği, gözlemin şartlarına uyarak bir plan – program çerçevesinde bu işi yapmamasıdır. Kompozisyon oluşturmak isteyen bir öğrencinin hem bir bilim adamı hem de bir sanatkâr gibi soyut ve somut dünyayı dikkatle gözlemesi gerekmektedir. Burada yeri gelmişken şunu da söyleyelim ki günümüz insanının en çok ihmal ettiği husus kendi iç dünyasıdır. Öncelikle gözlem, iç dünyaya yönelik olmalıdır. Gözlemci konumunda olan öğrenci doğumdan ölüme kadar karşılaşabileceği bütün hadiseleri gözlemleyebilir. Bunu yaparken de somut değerleri soyuta oradan da sosyal hayata taşımanın yollarını aramalıdır. Somut ve soyut dünyalar arasında aktarım yapan gözlemci farklı ifadeler ve özgün yorumlar yakalayabilir. Gözlemcinin gözlediği varlığı hangi yönüyle ve niçin gözlediğini kararlaştırıp gözlediği olay veya varlıkları, kendine has olan özelliklerin üzerinde ısrarla durması da bir zarurettir. Kompozisyon oluşturmak için gözlem bu kadar önemliyken gözlemin sağlayacağı faydalardan istifade eden öğrenci sayısı ne yazık ki çok azdır. “*Öğrenci çevresine dikkat etmiyor. Gezmesinde, dolaşmasında, olaylarla karşılaşmasında derinlemesine bir bakışı yani gözlemi yoktur. Bakınız bu konuda değerli düşünür Mustafa Nihat Özön, ne gibi düşünceler ileri sürüyor ve nasıl yakınıyor: "Çevremizde olan şeyleri, gözlerimizde bir sakatlık yoksa görürüz; fakat bunlara bakmayabiliriz. Görmek bilinçdışı bir hal ve harekettir. Göz, açık bulunduğu zaman dıştaki nesneler, ister istemez ona çarpar. Bakmak, iradeli ve düşünceli bir fiildir. Bir şeye bakan kimse, yani göz önüne yayılmış şeyleri, düşünceli bir şekilde görmeye çalışan kimse, onları tanımaya, ilerisi için karşılaştırma noktaları çıkarmaya, az çok açık ve sürekli bir anı elde etmeye çalışan kimse demektir. Öğretmenlerin çoğu bir ödev düzeltirken tasvirlerin bayağılığından, örneklerin kuruluğundan bezmiş halde bulunurlar. Sanki öğrenci, anadan* doğma *kördür ya da sanki çölde yaşamış bir kimse gibi hiçbir şey görmemiş; hiçbir şey duymamıştır. Bir ödevde, o gün bahçedeydik, diye başlayan öğrencilere sorunuz. Hiç bahçe görmüşler mi? Görmüşlerdir elbette. Fakat bu bahçe nasıldır? Etrafı ne ile çevrilmiştir? İçinde hangi ağaçlar, ne gibi çiçekler vardır? Bahçeyi hangi mevsimde görmüşlerdir? Size belli belirsiz cevaplar vereceklerdir; çünkü alıcı gözüyle bakmamışlardır, bu yüzden de hatırlarında kalan basmakalıp bir bahçedir.' Bakmaya ve baktığı şeyleri incelemeye alışmak, yeni bir alem bulmak, yeni hazlar verecek şeylerle karşılaşmak demektir. Çevremize dikkatle bakar, incelersek, onu daha çok ve anlayarak severiz*.” (Gariboğlu, 19)

Kompozisyon, kalabalıklar içinde kendince bir bakış açısı yakalayarak kesrette vahdete ulaşmak kabilindendir. İşte kompozisyonun öğrenciye bakan bu yönünde bakış açısının kesinlikle ihmal edilmemesi gerekmektedir. Öğrenci, hiçbir şeyi yüzeydeki görünüşüyle değerlendirmemeli, olayların derinine inip “**neden**” ve “**niçin**”lerini kurcalamalı, kendini ***bakma*’ya** ve baktıklarını ***görme*’ye** zorlamalıdır. Olayları küçümsemeden onları gözlemleyip bunlardan bir kompozisyon çıkarmanın uğraşı içinde olmalıdır.

Kompozisyon oluştururken öğrenci merkezli sorunlardan biri ve belki de en önemlisi ***düşünme ve eleştiri eksikliğidir***. Bir bakıma düşünme sanatı olan kompozisyon, sağlam düşünceler üzerinde yükselir. “*Düşünme, düşünmek eylemi aklın kendi kendini bilgi konusu*

yaparak, zihin çalışmalarını ve olaylarını incelemesi; fikirleri, yargılamak gayesiyle inceleme, karşılaştırma ve arlarındaki ilgilerden faydalanma gibi zihin işlemlerinden geçirme; tasarlama; bilinen bir şeyi hatırlayıp tekrar duyar görür gibi olmadır." (Karaalioğlu, 143) Düşünme eylemi, bir bakıma kompozisyonun buluş kısmını oluşturmaktadır. Ne yazacağımızı, konuşacağımızı, düşünmeden hareket ettiğimizde ortaya çıkanlar kırık dökük ifadelerden başka bir şey olmayacaktır. Bu nedenle oluşturulacak kompozisyonların çok sağlam, düşünceye dayalı fikrî bir temeli olmalıdır. Düşünmeden ortaya konan kompozisyonlar süslü sözlerin sıralandığı bir meşher gibidir. Bu nedenle süslü sözler sıralayan, sanatlı yazmayı kompozisyon sanan öğrenci sayısı hiç de az değildir. Kompozisyonun imkânlarını iyi anlamış bir öğretmen, öğrencileri "düşünme" üzerinde düşünmeye yönlendirerek onlarda sağlam ve tenkitçi bir düşünce disiplini oluşturmalıdır. Düşünmenin önündeki tüm engelleri kaldırarak onları düşünüp eleştiren bireyler olmak için cesaretlendirmelidir. Bunun için, kompozisyon oluştururken öncelikle düşünme engellerini ortadan kaldırmaya matuf ilk iş, süslü ve gösterişli bir üslubu bırakmak, duygu ve düşünceleri sanatlı söyleyişten sıyırmak, kısa ve özlü fikirlerden oluşan bir bütün haline getirmek olmalıdır. "*Heyecanlı, hazır ve önyargılar, zihin tembelliği, yorgunluk, deney yetersizlikleri, nedenlerde yanılma, yanıltıcı deliller, konuyu iyi kavrayamamış olmak, sağlam ve açık düşünceyi köstekleyen engellerin başında gelir*."(Karaalioğlu, 144) Öğrenciler heyecanlarını yenip hazır kabullerden, önyargılardan uzaklaşarak düşünmelidir. Zihin tembelliğinden, ataletten, kurtulmak için de ufuklarını açıp kabiliyetlerini geliştirecek eserler okumalı, bunları eleştirmeli ve bu eserler üzerinde fikir yürüterek kendince çıkarımlarda bulunmalıdır. Düşüncelerini gözlem, deneme ve okumaya dayandırıp fikirlerini çoğaltmalıdır; çünkü düşünceye dayanmayan eserler özgün olmaz.

Bu bölümle ilgili olarak ifade edeceğimiz öğrenci yetersizliğinden biri de ***öğrencilerdeki anlatım sorunudur***. Öncelikli olarak, öğrencinin anlatım araçlarından olan ses, hece, sözcük cümle gibi unsurların eksiksiz olması gerekir. Ne yazık ki kelime hazinesindeki yetersizlik, öğrenciler için kompozisyon oluştururken önemli bir sorundur. Bu sorunu aşmadan kompozisyon oluşturmak imkânsızdır. Kelime hazinesinin yetersiz olması dışındaki eksikliklerden biri de düşüncelerin savruk olması, yani kompozisyon oluştururken ***plan yapmamaktır.*** Öğrenci her şeyden önce planın önemine inanmalı ve düşündüklerini estetik bir güzellik hissi çağrıştıracak şekilde sıralamalıdır. Unutmayalım ki, bir yazının sanat değeri o yazıda kullanılan sözcüklerin ve sözlerin gücünden doğar. Sözcükler ve sözler, anlatılmak istenen düşünceyi iyi kucaklayıp tartabiliyorsa, sanat kendiliğinden doğmuş demektir. O halde, öğrenciler kompozisyon oluştururken saydığımız hususlarla ilgili hassasiyetlerini bir daha gözden geçirmelidir. Okul dışındaki boş zamanlarını okuma, okuduğunu anlama, çevreyi dikkatli bir gözle gözlemlemeyle geçirmeli ve bunları yazıya aktarmayla meşgul olmalıdır. "*Ders çalışmalarından arta kalan zamanların bir kesimini faydalı eserler okumaya ayırmalı, başıboş dolaşmanın yararsızlığına inanmalı, bir heykel bir mimari yapıt, bir tablo karşısında düşünebilmeli, bunların tezlerini kavramaya çalışmalıdır. Çevresinde uzak ve yakın gezilerinde karşılaştığında doğaya iyi bakmalı, bu doğa parçalarının öteki tanıdıklarından ayrılan yanlarını seçmelidir. Eşya ve insanları türlü yönlerden gözlemelidir. Olayların nedenleriyle sonuçları arasındaki bağlantıyı görmeye çalışmalıdır. Böylece öğretmenine bir öncekinden daha güzel kompozisyon vermenin tasasına düşmelidir*."(Gariboğlu, 20)

6.1. Kompozisyon Öğretiminde Öğretmen Yeterliği

Eğitim ve eğitim sürecinin temel ve vazgeçilmezlerinden olan öğretmen, gerek öğrenciyle olan etkinlikleri yapması, iletişimi sağlaması, gerekse eğitim programlarının uygulanıp değerlendirilmesi yönünden üzerinde önemle durulması gereken unsurdur. Öğretmen öğrencilerini birey olarak görüp onlara değer verdikçe öğrenciyle sağlam ve kalıcı iletişimin temellerini atmış olur. Zaten öğrencinin bir dersi sevmesi o dersin öğretmeniyle olan iletişimine bağlıdır. Bu iletişimin devamı için öğretmen, öğrencilerin sosyal ve kültürel ilgilerini dikkate alarak, onların kişiliklerini geliştirmelerine uygun ortam hazırlamalıdır.

Eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında, bunların kişinin eleştirel güçlerinin gelişmesine yardımcı olarak, kişinin bilinmeyen noktalarını keşfetmek olduğu görülecektir. Bu anlamda edebiyat öğretmenlerine; dil, edebiyat ve kompozisyon dersleri aracılığıyla büyük bir iş düşmektedir. Edebiyat öğretmenlerinin öğrencide bu değişikleri yapabilmesi için bazı yeterlikleri taşıması gerekmektedir. Bu yeterliklerin başında mesleğini, branşını sevmesi ve bu meslekî branşın gerektirdiği program ve içerik bilgisine sahip olması gelir. Bireysel gücünün farkında olan bir öğretmenin çözemeyeceği hiçbir problem olmaz. "*Öğretmen meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmek için hizmet içi eğitim toplantı ve seminerlere katılabilmeli alanlarıyla ilgili yazıları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabasında olmalıdır. Meslekî gelişimini desteklemek için ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojisinden yararlanmalı, meslekî gelişimine yönelik yayınları izlemeli, meslekî gelişim planı hazırlamalı ve kendini bu doğrultuda geliştirmek için sürekli çaba harcamalıdır.*" (Gürkan vd., 30) Meslekî anlamda yeterli olan bir öğretmenin öğrenciyle iletişim kurabilmesi için onu gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları yönünden tanıması büyük önem taşımaktadır. Edebiyat derslerinin iletişimle olan ilişkisi dikkate alındığında bu özellikler vazgeçilmez olmaktadır. Öğrencinin fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel gelişim özelliklerini bilen bir öğretmen, yazılı ve sözlü kompozisyon öğretiminde zorluk çekmez. Onların ilgi alanlarını bilir ve onların rahatlıkla kendilerini ifade edebileceği konularda öğrencileri aktif hale getirmeye çalışır. Ortaöğretim döneminde öğrencilerin sürekli bir öğrenme sürecinde olduğunu bilen bir öğretmenin, gerek ders içinde gerekse ders dışında yapacağı çalışmalarda bu dönemin özelliklerini gözden uzak tutmaması gerekir. Bir yandan kimi ideallere bağlanmak, bir yandan bağımsızlık içinde yaşamak isteyen bu dönem genci, öğüt dinlemekten, emir almaktan, otoriteden hoşlanmaz. Aileden, çevreden uzaklaşıp, serüvenlere atılmayı düşünür. Zengin hayaller içindedir. Sürekli gerçeklerden kaçma eğilimi gösteren bu dönem, gencin hayatında "*Romantik çağ*"dır. Bu dönemde gençler, kolay genelleme yaptığından çeşitli yanlışlıklara düşebilir. İşte edebiyat öğretmeni bu dönemde gençlerin ilgi duyduğu eserlerin bu türden konuları işleyenleriyle onları yönlendirme yoluna gidebilir. Bu dönemde gençler konuşma, tartışma, varlığını ortaya koyma, kendini gerçekleştirme isteği taşıdığından öğretmen gençlerin bu eğilimlerinden de dikkatlice istifade edebilmelidir. "*Bilgi, fen, toplum... konularına yönelme eğilimine dikkat edilerek öğrenciler, bireysel ayrılıklarına göre okumaya yönlendirilmelidir. Bireysel ayrılıklar, dil becerilerine yönelmede de kendini gösterir. Kimileri yazma isteği içindeyken kimileri buna hiç ilgi duymayabilir. Kimileri konuşmaya, kimileri şiir okumaya ilgi duyabilir. Kitap okumayı gereksiz bulanlar, dil ve yazım kurallarına uymaktan sıkıntı duyanlar da görülebilir. Bireysel ayrılıkların çok belirginleştiği bu çağda, öğretmenin temel becerileri kazandırma açısından bu ayrılıkları en aza indirme bilinci ve çabası içinde olması gerekir. Edebî eser yazma eğilimi de bu dönemde ortaya çıkmaya başlar. Ancak bu dönemde yapay kurgulamalar,duygu ve düşüncelerde aşırı öznellik görülür. Yazılanların çoğu yaratıcılık ürünü değildir. Zaten öğrenci de yazdıklarına güvenemez ve onları herkese göstermez. Öğretmen bu yazma eğiliminden yararlanarak onların eğitim becerilerini geliştirmelerine ve yetenekli olanların sanatsal yazılara yönlendirilmesine yardımcı olabilir*."

(fiimşek vd., 17) Burada edebiyat öğretmenlerinin öğrenciyi ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmesi çok önemli bir konudur. Çünkü öğretmenin asıl görevi yönlendirmedir. Bu yönlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için öncelikle öğrencinin kabiliyetlerinin keşfedilmesi son derece önemlidir. Öğretmen yapan,eden, çözen değil; yaptıran, çözdüren, bulduran bir konumda olmalıdır. Kapalı bir kapıyı açan kişi değil, anahtarı öğrenciye verip, kapıyı ona açtıran biri olma tutumunu taşımalıdır.. Zaten çağdaş eğitim sistemlerinin öğretmene yüklediği en büyük sorumluluk budur.

Edebiyat öğretmenleri kompozisyon derslerinde yapacağı sözlü ve yazılı kompozisyon çalışmalarında öğrencinin farklı öğrenme düzeyi, farklı beğenilere sahip olduğunu kesinlikle unutmamalıdır. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda konular, çeşitlendirilmeli ve öğrencinin duygusal, kültürel, dilsel, fiziksel, bilişsel, sosyal gelişimine yardımcı olacak alanlardan seçilmelidir. Mesela yazılı çalışmalarda tek bir özdeyiş, atasözü verilip herkesten bunun açıklanması beklenmemelidir. Bunun yerine birden fazla söz olmalı ve öğrenci kendi gelişim düzeyine uygun birini seçmek için özgür bırakılmalıdır. "*Nörobilim araştırmalarındaki son çalışmalar ve bunların sonuçları öğretme ve öğrenme anlayışımızı geliştiren heyecan verici bir potansiyele sahiptir. Sonuçlar göstermektedir ki; beyin, yaşantılar sonucu fizyolojik olarak değişir, IQ doğumda sabit değildir, bazı yetenekler belirli fırsat pencereleri açıkken daha kolay kazanılırlar, öğrenme duygularından oldukça fazla etkilenirler. Bir taraftan beyin araştırmalarına ait bulgular eğitimcileri heyecanlandırmaya, öğrenme için olumlu çevreler geliştirmelerine yardımcı olmaya devam ederken diğer taraftan da 20,yy'ın iki büyük bilim adamı, iki psikologu Howard Gardner (Multiple İntelligences) ve Carl Yung (Learning Styles) iki kuram ve dolayısı ile iki öğrenme modeli sundular. Tüm bu çalışmaların ortak noktaları olan bireyin biricikliği, yani her bireyin farklı nedenlerle farklı şekillerde öğrendiği ve öğrenmenin duygulardan kuvvetle etkilendiği, eğitimcilerin odaklanmasını gerektiren noktalardır. Bu noktalar öğretmenin değişen rolünü açıklamakta ve yine bu noktalar öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçişin de gerekçesini oluşturmaktadır.*" (Gürkan vd., 30) Öğrencinin duygularını harekete geçiren bir edebiyat öğretmeni, kompozisyon dersinde amaçlarına ulaşıp öğrenciyi doyuma ulaştırabilir.

Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan bir öğretmenin öğrenciye çeşitli ödev ve sorumluluklar vererek onu kompozisyon dersinde edilgen bir konumdan kurtarabilir. Özellikle 16–18 yaş aralığı, ergenliğin son evresini yaşayan öğrencilerde yargılama ve soyut düşünme gücü gelişeceğinden, bu dönemde öğrenci din, millet, savaş, barış, estetik, sanat, edebiyat konularına yakınlıkduyar. Bu alanlarla ilgili okuma ve araştırma eylemine girerek bilgi toplamaya başlar. Olaylara, durumlara karşı eleştirel tavırlar geliştirerek kendince tepkisel davranışlarda bulunur. Evlenme, meslek seçimi, iş bulma vb. konular üzerinde düşünmeye başlar. Bazen sorunlarını başkalarıyla paylaşmak suretiyle dışa vurur, bazen de içine kapanarak günlük tutma eğilimi gösterir. Topluluk içinde tartışmayı, düşüncelerini açıklamayı, saygı göstermeyi, saygı görmeyi öğrenen genç, arkadaşlarına güçlü bir bağlılık duygusu taşır. İşte edebiyat öğretmeni gencin bu bağlılık ve özveri duygusundan olumlu yönde mutlaka yararlanmalı ve bunları faydalı yöne çekebilmelidir. Gencin bu türden konuları içeren roman, şiir, hikâye, tiyatro vb. edebî metinlerle karşı karşıya getirilmesi ona yarar sağlayabilir. Özellikle toplum karşısında yeteneklerini sergilemeden büyük haz duyan öğrencilerin tiyatro etkinliklerinde rol almalarına yardımcı olunarak, özgüvenlerinin gelişmesi sağlanmalıdır. Burada öğretmene düşen bir görev de, kendini toplumda kabul ettirmeye çalışan gencin küfürlü, argolu, kaba saba ve bozuk bir dille konuşmaya eğilimli olacağından, bu yönden gelebilecek bir olumsuzluğu en aza indirmektir. Toplumsal alanla ilgili olan tartışmaları seven

öğrenciler ‘münazara’ etkinliklerine sokularak çok yönlü, eleştirel ve demokratik düşünme alışkanlığına edebiyat öğretmenlerince yönlendirilmelidir. Bu münazaralarda öğrenciye tartışma metodu öğretilmeli, öğrencinin ve diğerlerinin fikirlerine, ürettiklerine saygılı olmaları gerektiği öğretmenin iyi bir model olması yoluyla kavratılmalıdır.

Özel olarak kompozisyon, genel olarak edebiyat öğretiminde öğretmenin gerek meslekî gerekse kişisel alandaki yeterliliği dersin kavratılması, sevdirilmesi açısından çok önemlidir. Edebiyat öğretmenleri yukarıdaki yeterliklere sahip biri olarak kompozisyon derslerinde öğrenciye kendi dilini ve edebiyatını sevme, onu çeşitli türlerde ifade edebilme, temel metinleri okuyup yeniden üretebilme, ondaki fikirleri özümseyebilme ve hepsinden önemlisi bu şekilde kazandığı birikimlerini yazılı veya özlü olarak ifade edebilme yollarını gösterebilmelidir.

7.1. Kompozisyon Öğretiminde Metot/Teknik/Yaklaşım Meselesi

Orta öğretim kurumlarındaki Türk Dili ve Edebiyatı dersleri ilköğretimin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen **okuma, dinleme, anlama, anlatma-yazma** gibi dilsel etkinlik alanları üzerine temellendirilmiştir. Bu nedenle Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama, söz veya yazıyla bunları doğru ve amacına uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma gibi temel davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. Öyleyse bu ders her şeyden önce öğrencinin ***anlama ve anlatma*** gücünü geliştirecektir. En yaygın ve doğal anlaşma aracı olan konuşma, günlük hayatımızdaki dil ile ilgili etkinliklerin başında gelmektedir. İyi bir ana dili eğitimi almış bir öğrenci kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir. Konuşmanın dışında, konuşmadan biraz farklı ve karmaşık olan yazılı anlatım çalışmaları da edebiyat öğretiminde anlama, anlatma gücünü geliştiren önemli bir araçtır. Sözlü anlatımda muhatabın tepkileri sonucu eksikliklerin kolayca tespit edilebilmesine mukabil yazılı anlatımda böyle bir imkân yoktur. Bu nedenle yazılı anlatımda her şeyi iyice hesaplamalı, yazıyı okuyacak kişilerin düşünce ve duyguları anlamasını sağlayıcı tedbirler önceden alınmalıdır. Çünkü yazılı anlatım çalışmalarında yapılacak yanlışlar sonradan şu veya bu şekilde düzeltme imkânı olmaz. Yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları göz önüne alındığında, çalışmalarda bu kurallara uyarak düşünceleri uygun cümleler haline getirmek, bu cümleleri en etkili ve amaca en iyi varacak şekilde sıralamak gerekir. Kompozisyon öğretimi aracılığıyla bireye kazandıracağımız etkili konuşma, yazma ve kendini ifade etme becerisi, edebiyat öğretiminin de amacı olan*, “anadilini en doğru biçimde kullanabilen, okuduğunu ve dinlediğini zihinsel ya da yaşantısal olarak en uygun biçimde anlayan ya da duyumsayıp yaşayabilen; yorumlayabilen, eleştirip sorgulayabilen; duygu ve düşüncelerini doğru ve yeterli biçimde anlatabilen; değer ölçüleri sağlıklı; beğenisi ve düşünsel düzeyi yükselmiş; Türk milletinin millî ve manevî değerlerini taşıyan ve onlara sahip çıkan; hoşgörülü, yurt ve dünya gerçekleri karşısında düşünce üretebilen; olaylar ve eserler konusunda eleştirel tavrı olan vatandaşlar yetiştirme”* ye hizmet etmektedir.

Görülüyor ki edebiyat ve kompozisyon öğretimi arasındaki bu sıkı etkileşim birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Edebiyat öğretiminin önemli bir bölümünü oluşturan kompozisyon öğretiminin belli bir plan, program dahilinde ve yeni yaklaşım, teknik metotlarla yapılması

kaçınılmazdır. Bilindiği gibi **1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 9. maddesinde** "*Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin arttırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması, bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları, gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddî ve manevî bakımdan teşvik edilir ve desteklenir."* ifadesiyle ders programlarının bilimsel esaslar ve metotlarla öğretilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. O halde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni de kompozisyon öğretiminde öğrenciye faydalı olacak metotları kullanıp onu güdüleme ve derse katmayı hedeflemelidir. Gerçekten de oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini başarıyla planlayıp uygulaması ve yönetmesi için bazı yeterliklere sahip olması öngörülmüştür. (Öğretmen Yeterlikleri, 2002) Bunlar, **dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimidir**. Bunların uygulanabilmesi için öğretmenin bilgiye erişimi kolaylaştıran ve gerekli ortamı hazırlayan bir konumda olması gereklidir.

Bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin kompozisyon dersinde hedeflediği davranışları öğrenciye kazandırması için sahip olması gereken yeterlikleri ve derste uygulayacağı yaklaşım, teknik ve metotları kısaca şöyle sıralayabiliriz:

7.1.1. Kompozisyon öğretiminde planlama

Her şeyden önce tüm öğretmenler gibi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni de plan yapmanın, eğitim-öğretim etkinliğinin bir plan dahilinde yürütülmesi gerekliliğine ve planlamanın öğrenciye ve kendine sağlayacağı faydalara inanmak zorundadır. Dersi planlamayı bir yönetmelik gereği olmanın ötesinde eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görmelidir. Öğretim sürecinde öğretmen plan yaparak az yorulacak, zamanı ve kaynağı en iyi şekilde kullanacak ve hedefe en kısa yoldan ulaşacaktır. Tüm bunların yani dersi planlamanın temelinde öğrencinin olduğunu unutmaması gerekir. Yani ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması elzemdir. Öğrenciyi merkeze almayan, bireysel farklılıkları gözetmeyen, amaç ve kazanımların neler olduğunu belirtmeyen,amacı gerçekleştirmek için uygun etkinlikleri gerçekleştirmeyen, amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmeyen, ne tür ödevlerle öğrenciyi yönlendireceğini bilemeyen, izleme ve değerlendirme etkinliklerine yer vermeyen bir plan ve dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni başarısız olmaya mahkûmdur.

Kompozisyon derslerinde yapılacak sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında öğretmen öncelikle öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerine uygun bir yaklaşım sergileyerek her öğrencinin "biricik"liğini göz ardı etmeden ona yaklaşmalıdır. Bir kompozisyon

dersinde yazılı anlatım çalışması yapacak öğretmenin derse girmeden bu çalışmayla ilgili alt yapıyı hem teorik hem uygulamalı olarak önceden planlaması gerekir. Yoksa o yazılı anlatımdan amaç sadece öğrencinin bir dosya kağıdına duygu ve düşüncelerini yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uygun olarak yazması, kâğıdın düzenini, güzelliğini ön plana alan bir yaklaşımla değerlendirme olmamalıdır. Unutulmaması gerekir ki yazılı veya sözlü anlatım çalışmalarında konu sadece bir "araç"tır. Öğretmen, bu aracı kullanarak amacına ulaşma kaygısı içinde olmalıdır.

7.1.2. Kompozisyon öğretiminde materyal hazırlama

Türk Dili ve Edebiyatı dersleri bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencinin zihin ve ruh gelişiminde iyi bir ana dili öğretmenin yolu, başka hiçbir dersle ölçülmeyecek kadar önemlidir. Bu nedenle edebiyat ve özellikle kompozisyon öğretiminde öğrencinin hedef-davranışlara ulaşabilmesi için dersi soyut olmaktan çıkarıp görsellik yönü ağır basan bir hüviyete büründürmek kaçınılmazdır. Unutmayalım ki insanın gördükleri zihninde daha kalıcı olmaktadır. Öyleyse edebiyat öğretmenleri kompozisyon derslerinde kendilerinin eğitim-öğretim süreciyle ilgili planlarını materyallerle zenginleştirmelidir. *"Bir Çin atasözünde de belirtildiği gibi; işitilenler unutulur, görülenler hatırlanır, yapılanlar ise öğrenilir. Bu nedenledir ki daha kalıcı ve izli öğrenmenin olabilmesi için dersi sözel ve görselliğin ötesine götürmek, materyal kullanarak ve mümkün olduğunca uygulamalı olarak işlemek gerekir. Bunun için öğretmen sahip olduğu tüm olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan da yararlanabilmeli ve hazırladığı materyallerin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.*" (Gürkan vd. 32)

Yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında uygulama alanı oldukça fazla olduğundan dersin öğrenciye sunumu açısından özellikle materyallerin yetersizliğinden ziyade bunları kullanacak fiziksel mekânların olmaması önemli bir sorun olarak edebiyat öğretmeninin karşısına çıkmaktadır. Diyelim ki derste konu olarak "*Hazırlıklı konuşma*" çeşitleri işleniyor. Öğretmen hazırlıklı konuşma çeşitlerinden olan *açış ve takdim konuşmaları, okuduğu bir eseri tanıtma, konferans, bilgi şöleni, açıkoturum, münazara, mülakat, anket* hakkında genel bir bilgi vererek öğrenciye türü tanıttı. Sonraki aşamada en azından bunları slâyt ve tepegöz aracılığıyla görsel olarak öğrenciye yansıtması gerekir ki gördüğünü hatırlayan öğrenci bunları unutmasın. **Ne yazık ki birçok okulda çok amaçlı konferans salonları ve hele böyle uygulamaları yapacak bir mekân bulunmadığından öğretmen, zor durumda kalmaktadır. Bunu ortadan kaldırmak için okullarda, yazılı ve sözlü anlatımla ilgili materyalleri öğrenciye sunacak özel sınıflar bulunmalıdır**. Tabi, tüm bu imkânlar bulunsa bile öğretmenin öğrenme ve bilgi ile arası iyi olmadıkça hedeflere ulaşamayacağı da göz önünde tutulmalıdır. Burada son olarak şunu da belirtmekte fayda var: Edebiyat öğretmenlerinin materyal toplama konusunda en önemli araçları hiç şüphesiz ki okumadır. Okurken de araştırmaya yönelik okumak öğretmene materyal toplama konusunda geniş bir kullanım alanı sunar. Araştırmaya yönelik okurken, öğretmenin metni fişleme yönteminden faydalanmayı göz ardı etmemesi gerekir. Fişlenen metinler aracılığıyla bilgiye erişim kolaylaşır. Bunu öğrencilere de belirtmek için bir çaba içerisinde olan öğretmen, fişlemenin önemine önce kendi inanmalı sonra da bunun faydalarını öğrenciye izah etmelidir. Yapılan bu çalışmaların amacının, başarılı bir kompozisyon için

gerektiğinde aldığımız notlardan faydalanmak olduğunu, fişlere kaydedilen bilgilerin, titizlikle tespit edilmişse, işi kolaylaştıracağını ve yeniden kaynağa başvurarak vakit kaybının önleneceğini öğrenciye söyleyen bir öğretmen, onlarda ileride ortaya çıkacak hatıra, gezi yazısı yazma gibi eğilimler için bir alt yapı olacağını da belirtmelidir.

7.1.3. Kompozisyon öğretiminde öğrenme ortamını düzenleme

Kompozisyon öğretiminin uygulamalı bir süreç olduğu göz önüne alındığında öğrenme ortamının bu sürecin en önemli unsurlarından biri olduğu kesindir. "*Öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse o denli etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirilecek ve sonuç olarak da kalıcı, izli bir öğrenme meydana gelecektir. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, öğretim materyallerini ve psikolojik iklimi de dikkate alarak uygun fiziksel mekânı düzenleyebilmelidir.*" (Gürkan vd. 32) Kompozisyon öğretiminde özellikle sözlü anlatım çalışmalarında öğrenme ortamı ciddi bir sorundur. Mesela, konuşma ile ilgili konular işlenirken hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türlerinde uygulama yapılırken imkânların ve fiziksel ortamın yetersizliğinden, sınıflar konuşma mekânı olarak düzenlenmektedir. Açıkoturum veya münazara örneği sergileyecek öğrenciler sınıfta sıraları konuşma türüne göre düzenlenmekte ve bir konuşma salonu havası oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ses düzeninin olmaması, öğrencinin kendini gerçek bir konuşma salonunda hissetmemesi, sınıfın bu konuşmalar için eğretiliği ne yazık ki öğretmenin dersten istediği verimi almasını engellemektedir. **Bunları aşmak için yeni inşa edilecek okullarda çok amaçlı toplantı salonlarının mutlaka bulunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra fizik, kimya, biyoloji laboratuarlarının yanında sözlü ve yazılı anlatım dersliklerinin yapılması kompozisyon öğretiminde fiziksel mekâna bağlı öğrenme sorunlarını kökten çözecektir.**

7.1.4. Kompozisyon öğretiminde ders dışı etkinlikler düzenleme

Bir süreç olarak eğitim-öğretim, okulun dar alanına hapsedilmeyecek kadar şümullüdür. Eğitim-öğretimin daha kalıcı olabilmesi ve öğrencilerin istenen hedeflere ulaştırılabilmesi için kompozisyon öğretiminin konuları ve müfredatın uygunluğu da göz önüne alındığında ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi, bu dersin uygulanmasında oldukça özgün bir yaklaşımdır. Unutulmaması gerekir ki, öğretim sürecinde yaşayarak öğrenme daha kalıcı sonuçlar doğurmaktadır. Öğrenci dersi kuru bilgilerin verildiği bir süreç değil de öğrenirken öğretici bir süreç olarak algıladığında öğretmenin işi daha kolaylaşacaktır."*Eğitim-öğretimde ders dışı etkinliklerin ders içi etkinlikler kadar yeri ve önemi vardır. Bu nedenle öğretmen, eğitim sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, programın hedeflerin ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak tiyatro, müze, fabrika, park vb. geziler planlayıp yürütebilmelidir.*" (Gürkan vd. 32) Burada eğitim-öğretim sürecinin bir sonucu olan **bireyin kendisiyle ve çevresiyle barışık olması** anlayışının önemi üzerinde özellikle durmak gerekiyor. Dil, edebiyat ve kompozisyon öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencinin dilsel beceriler kazanarak duyduklarını, düşündüklerini, gözlediklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmektir. Zaten "*dil edebiyat öğretiminde öğrencilerin ilerleme dereceleri kendilerini ifade edişlerinden anlaşılır.*" (Gariboğlu, 5) Öğrencinin kendini ifade edebilmesi için öğretmenlerin

sınıf dışında uygun ortamlar oluşturması gerekir. İşte bu uygun ortamlar için en iyi yöntem ders dışı etkinliklerdir. Okul öğrenciye sadece edebiyatın temel bilgilerini vermekle kalmaz onu aynı zamanda beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişi olarak da yetiştirmeyi hedefler. Toplumdan soyutlanmış, toplumun değer yargılarına yabancılaşmış bir birey, edebiyat öğretimi açısından istenen hedef-davranışa ulaşamamış demektir. Buna bir örnek olması bakımından ilk dönem romanlarımızdaki alafranga şahsiyetler gösterilebilir. Bu yabancılaşmayı önleyip öğrenciyi toplumla kaynaştırmayı amaçlayan bir edebiyat, kompozisyon öğretimi açısından ders dışı etkinlikler ders, bilgi kadar önemlidir. Kompozisyon derslerindeki dinleme, konuşma, yazma gibi konularda ders dışı etkinlikler oldukça faydalı olabilir. Öğrenciye nasıl dinleneceğini, dinlerken not almayı, konuşmacıya soru sorarken nelere dikkat etmesi gerektiğini, onu bir konferans veya açık oturuma götürerek rahatlıkla kavratabiliriz. Yine bulunduğumuz yerlerde yapılan bilgi şölenleri de vazgeçilmez bir kaynak olabilir. Öğrencileri, tarihî önemi olan yerlere götürerek onlardan izlenimlerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmeleri istenerek onlardaki gözlem ve ayrıntıları seçme gücü harekete geçirilebilir. Yine, günlük konuşmalarla ilgili uygulamalar (selamlaşma, tanışma, tanıştırma, adres sorma, yer tarif etme, bayram, ziyaret) çevrede rahatlıkla yapılabilir. Böylece öğrencide dersle ilgi "**gerçeklik, uygulanabilirlik, fayda**" mülahâzası inkişaf etmeye başlar. Zaten uygulanamayan, bireyde gerçeklik duygusu oluşturamayan bilgiler kalıcı değildir.

Bir edebiyat öğretmeninin ders dışı etkinliklerde her şeyden önce bunu bir plan dahilinde yapması ve bunun önemine inanarak hareket edip bunu da öğrenciye hissettirmesi ulaşılması düşünülen davranışlar yönünden oldukça önemlidir. Bu etkinliklerde öğretmenin yönetmelikler çerçevesinde gerekli yazışma ve görüşmeleri yaparak hareket edip öğrencilerdeki bireysel farklılıkları gözetmesi de ayrıca üzerinde durulması gereken konulardır. fiunu da unutmamak gerekir ki bu tür etkinliklerde öğrenciyi memnun etmek pek de kolay değildir. Onların psikolojik durumlarını da göz önüne alarak bu etkinliklerden azami faydayı sağlamak gerekir. Bu etkinliklerde okul idaresinin edebiyat öğretmenine imkânlar ölçüsünde gereken ulaşım aracını sağlaması gerekir.

7.1.5. Kompozisyon öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate alma

Günümüzde uygulanan tüm eğitim-öğretim müfredatlarının ulaşmaya çalıştığı hedef-davranışlar, çağdaş eğitimin vazgeçilmez unsuru olan birey yani öğrenci üzerinde temellendirilmiştir. Öğrenciyi odak noktası yapan ve ondaki bireysel farklılıkları dikkate alan bir eğitim-öğretim programının başarıya ulaşması kolaylaşır. Bunu gerçekleştirmek için eğitimin bir diğer vazgeçilmez unsuru olan öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmenin bu anlamda yapacağı ilk iş; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilip, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, bilişsel duygusal, kültürel gelişimine ait önemli noktaları tespit etmek olmalıdır. Nitekim, 20. yüzyılın önemli bilim adamlarından Howard Gardner ve Carl Yung yaptığı çalışmalarla eğitimde bireyin biricik olduğu, her bireyin farklı şekillerde öğrendiği, öğrenmenin duygulardan kuvvetle etkilendiği sonucuna varmıştır. (Gürkan vd. 32) Böylece eğitimin öğrenci odaklı olması ve öğrenci odaklı olurken de öğrenciyi fiziksel, duygusal, bilişsel, kültürel yönden bir bütün olarak değerlendirme zorunluluğu doğmuştur.

Bu anlayışa sahip olan bir öğretmen, öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir. Bununla beraber bir eğitimci olarak gelişim ilkeleri ve gelişim alanlarının özelliklerini bilip bunları uygulamalarına yansıtmalıdır. Doğal olarak, öğrencinin gelişim düzeyi, bireysel farklılıklarını belirlemek kolay değildir. Bunun için gözlem, karşılıklı görüşme, ölçek, bireysel ve grup projeleri gibi çeşitli tekniklerden faydalanabilir. Bu teknikler sonucunda elde edilen verileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede kullanılabilir. Bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alan bir öğretmen yeri geldiğinde bu ihtiyaçlar doğrultusunda öğretme sürecinde değişikliklere de gidebilmelidir. Günümüzde ne yazık ki ortaöğretimde sınıfların kalabalık olması, derslik sayısının yetersizliği, fiziksel ortamın oluşturduğu olumsuzluk gibi birçok sebep öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alıp bunlara göre bir planlama yapma olanağını oldukça zorlaştırmaktadır. Hele sınıflardaki öğrencilerin heterojen bir yapıda, farklı öğrenme düzeylerinde olması öğretmeni bu hususta daha da zor durumda bırakmaktadır. Yine de imkânlar nispetinde öğretmen bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanıp farklı deneyim, özellik ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama gayreti içinde olmalıdır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi bir bilgi vermeden ziyade**, ifade ve beceri** gibi temel davranışlar üzerine bina edildiğinden, öğrencinin zihin ve ruh gelişimi, bireysel farklılığı, ilgi ve istekleri bu ders için vazgeçilmez unsurlardır. Öyleyse bu derste kesinlikle ezbercilikten kaçınarak öğrencinin kendini ifade edebilmesi için uygun ortam oluşturulmalıdır. Ortaöğretim düzeyindeki bir öğrencinin fiziksel, ruhsal, zihinsel gelişimleri dikkate alınarak yapılacak böyle bir ortam hazırlama öğrenciye her şeyden önce özgüven kazandıracaktır. Özellikle kompozisyon derslerinde böyle bir ortam için gerekli tüm şartlar mevcuttur. Gerek yazılı gerekse sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilere yardım edilerek onlardaki farklı kabiliyetler ortaya çıkarılmalıdır. Fakat öğrencinin hoşlandığı türler, faaliyetler birbirinden farklı olabilir; bu, çok doğal bir durumdur. Öğrencileri aynı türden çalışma yapmaya zorlamak zararlı sonuçlar verebilir. Bunların başında dersten ve öğretmenden soğumak gelir. Zaten kompozisyon öğretiminde amaç öğrencileri bir kalıba sokmaktan ziyade onlara bazı temel davranışlar kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. Öğretmenin, bu amaca hizmet için her zaman göz önünde tutacağı husus, önce öğrencinin eğilimini saptamak ve onu eğilimleri doğrultusunda geliştirmektir. Öğretmenlerin kompozisyon derslerinde sıkça yaptığı yanlışlardan biri de öğrencilere bazı bilgileri verip, bir örnek okuyarak arkasından açıklamalara uygun örnekleri yazmalarını istemektir. Bununla ilgili olarak da öğrenciye ya bir özdeyiş ya da bir atasözü verilerek bunlarla ilgili kurallara uygun kompozisyon yazdırılır. Bazen ”*devekuşu, pencere, akşam* ” gibi sözcükler verilerek bunların yaptığı çağrışımların kâğıda dökülmesi istenir. Oysa öğrencilerin temel gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılması gerekli olan bu çalışmalarda öğrencilere konuyu kavrattıktan sonra ondan bir şeyler istemek daha doğrudur. Ayrıca öğrencilere verilecek sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin içinde bulundukları ergenlik döneminin çeşitli yönleri de göz önünde bulundurulmalıdır. “*Bu çağda gençlerin, içinde bulundukları cinsel değişikliğin bilincinde olmamaktan; doğal cinsel davranışların ahlaksal ve geleneksel yönden baskı altında tutulmasında; kalabalık sınıflardan, olumsuz eğitim ortamlarından; boş zamanlarını yeterince değerlendirememekten; anlaşılamamaktan gelme ruhsal sorunları da vardır. Tüm bunlara karşı ilgililerin duyarlı olması gerekmektedir*.”(fiimşek vd.15) Buna duyarlı olan bir edebiyat öğretmeninin yaptıracağı çalışmalarda, öğrenciyi rahatlatıcı, sorunlarını anlatmalarına imkân verici, özeleştiri kavramını geliştirici konuları ve bunları anlatmaya uygun olan türleri ön plana çıkarması gereklidir. Bunun için “münazara, tartışma, grup sohbeti, hatıra, günlük, mektup” gibi türler öğrencilere ve öğretmene büyük kolaylık sağlayacaktır. Bu türlerin ifade imkânlarını bilen bir öğrenci aynı zamanda bağımsız

düşünme özelliği de kazanacaktır. Öğrencileri birkaç söz açıklama gibi klasik uygulamalarla köreltmemeliyiz. Dersi sıkıcı olmaktan çıkaracak tüm imkânları kullanmalıyız. Öğrencilere uygun tartışma ortamları hazırlamalıyız. Bu tartışmalarda öğrencilere, fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeliyiz. Kendine değer verilen bir birey üretici olur. "*Bu çalışmalar sırasında önemli olan, öğrencinin ilgi alanlarıyla koşutluk kurmak, onu konu dışına itmemektir. Gözden kaçırılmaması gereken diğer önemli yön ise, hiçbir konunun/olayın tek başına var olmadığı diğer konular /olaylarla arasındaki ilişkidir. Öğrenci odaklı eğitimde kuşkusuz çalışma biçimleri de değişikliğe uğrayacaktır. Öğrenci bu sistemde edilgen konumdan etken konuma geçecektir; karşılaştığı bilgileri tek gerçek olarak görmeyecek, sürekli soru sorma alışkanlığı elde eden, sorularının yanıtlarını verilen bilgilerden çıkarmaya çalışan, sorularının yanıtsız kaldığı durumlarda daha fazla bilgiye gereksinimi olduğunu gören bir kişilik elde edecektir*."(Ozil, 44)

7.1.6. Kompozisyon öğretiminde zaman yönetimi

Eğitim-öğretimde zamanın verimli ve etkin olarak kullanılması oldukça önemlidir. Gerek öğretmen gerekse öğrenci için zamanı verimli kullanmak, istenen davranışlara ulaşmak için gereklidir. Kompozisyon öğretiminde, zamanın verimli ve etkin kullanılması yapılan sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarının içeriği, biçimiyle doğru orantılıdır. Mesela, bir tartışma yapılacağı zaman bazen bir ders saati yetersiz kalmaktadır. Bu durumda öğretmenin öğrenciye zamanı kullanarak düşüncelerini sıraya koyma, ana fikri çok fazla ayrıntıya boğmadan verme,planlı konuşma yapma, konuşmanın bölümlerini oluşturma, ön hazırlıksız konuşmaya katılmama gibi temel disiplinleri kazandırması gereklidir. Zaten kompozisyon öğretiminin bir amacı da zamanı etkin kullanarak kendini ifade etmektir. Önemli olan çok konuşmak, düşündüğü her şeyi yerli yersiz söylemek değildir. Zamana karşı yarışarak insanları en kısa yoldan etkilemek ve onların beklentilerini gerçekleştirmektir. Yazılı anlatım çalışmalarında bir ders saatine yetmeyen uygulamalar öğrencilere ödev verilmek suretiyle tamamlanabilir. Bundan başka öğrenci yalın, duru yazmaya alıştırılarak hem zamandan tasarruf sağlanabilir hem de güzel ve etkili bir yazının ruhuna ulaşabilir.

7.1.7. Kompozisyon öğretimi aracılığıyla davranış yönetimi

Bireyin yaşantısında davranışları yoluyla istendik değişiklikler oluşturma süreci olan eğitim, insanlıkla eşzamanlı olarak başlamıştır. Eğitim sadece bilgi aktarma değildir. Eğitimin bir amacı da bireyi, ilmiyle âmil yapmaktadır. Yani bireye öğrendiklerini, bildiklerini bir beceriye dönüştürerek uygulama becerisi kazandırmaktır. Bundan başka eğitim, bireyin eleştiri gücü kazanmasına ve kişilik gelişimine uygun ortam hazırlayarak onu dirençli biri olarak da yetiştirmeyi amaçlar. Tüm bu amaçların bir öğretim sürecinde gerçekleştiği yer sınıflar ve okullardır. Bu nedenle bu mekânlarda öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Bu ilişkiler genellikle söze ve eyleme dayalıdır. Bunların iyi olması durumunda sınıfta olumlu; kötü olması durumunda olumsuz bir öğrenme ortamı oluşur. Böylece öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim bozulur ve istenen hedef-davranışlara ulaşılamaz. Öğrencinin gerek okul içindeki gerekse okul dışındaki öğrenme ve kişilik gelişimine olumlu katkı sağlayacak ortamın oluşumu ve devam ettirilmesinde öğretmen birinci dereceden sorumludur. "*Sınıflarımızda*

genelde öğretmenin mutlak otoritesi hâkimdir. Öğrencilerden, gerek disiplin kurallarına, gerekse öğretmenin isteklerine, tartışmasız uyması istenir. Bu durum ise bazen önemli disiplin sorunları ortaya çıkarır. Sınıftaki eğitici atmosfer bozulduğu için amaca ulaşmakta zorlanılır. Öğretmen, okulda ve sınıfta öncelikle demokratik bir tutum göstermeli, öğrenmeyi olumlu etkileyecek demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışlarını öne çıkarmalı, öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmesine yönelik yapıcı geri bildirimler vermelidir. Öğrencilerin kendi haklarını gözetmelerine, ancak başkalarının haklarına da saygılı olmalarına dikkat etmelidir." (Gürkan vd. 32) Dil ve edebiyat dersleri öğrenci davranışlarının en açık şekilde izlendiği derslerin başında gelir. Uygulama ve beceriye dayanan edebiyat, dil ve kompozisyon derslerinde iletişimin de ön planda olması öğrencinin kendini rahatça ifade etmesine imkân sağlamaktadır."*Bugün çağdaş toplumların ilk özelliği, bu toplumlarda insanların bireyselleşmesine çok önem verilmesidir. Çünkü kabul edilmiştir ki bazı istisnalar dışında, gencin geleceğini aile zenginliği veya onun statüsü değil, kendi beceri ve çabaları belirleyecektir.(...) Bunun için küçük yaştan itibaren özgürlüğüne yavaş yavaş alıştırılmalıdır. Özgürlük denilince, başkasına zarar vermemek koşuluyla kendi kararını verebilme, kendi seçimini yapabilme, kendi istek ve amaçları doğrultusunda davranabilme anlaşılmalıdır. Bu nedenle onu küçük yaştan itibaren özgür düşünme, özgürce plan yapabilme, planlarını özgürce uygulama ve engelleri ortadan kaldırma yetenekleri geliştirilmelidir. Öyleyse önce ailede, sonra okulda ve çevrede özgür düşünmesi ve özgür davranması cesaretlendirilmelidir. Önemli olan onun başkasına zarar vermeden özgür bir birey olabilmesidir.*" (Ekşi, 224) Kompozisyon derslerinde öğrencinin bireyselliği iyi değerlendirildiğinde eleştiren, soran, sorgulayan bir kişi olarak yetenekleri ortaya çıkartılabilir. Özellikle sözlü anlatım çalışmaları bu yeteneklerin ortaya çıkarılması için oldukça uygundur. Mesela, karşılıklı konuşmalar, gündelik yaşamda sıkça rastlanan konuşmalardır. Bunlar öğrenciye sosyal hayatındaki kısa beraberliklerde nasıl konuşacağını, muhatabıyla nasıl ilişki kuracağını ve onlarla ilişkilerindeki saygıyı öğretir. "Kendini tanıtma, arkadaşlarla konuşma, telefonla konuşma, özür dileme, teşekkür etme, büyüklerle konuşma" vb. konuşmalar yapmacık bir ortam oluşturulmadan, küçük düşürmeye meydan verilmeden yaptırılarak öğrencilere okul içinde ve dışında olumlu insani davranışlar kazandırabilir. Yine demokrasi kültürünün tanınması ve öğrencilerde demokratik tutumun gelişmesi için "münazara, tartışma" gibi uygulamalar öğrenci ve öğretmenin davranış yönetimi açısından oldukça önemlidir. Öğrenciler "tartışma" uygulamaları aracılığıyla; peşin hüküm ve kararlara saplanmama, aydınlanmış konular üzerinde ısrar etmeme; söylenenleri, konuşanın sözünü kesmeden dikkat ve sabırla dinleme, kararlarını düşündükten sonra verme; bağırmadan herkesin işitebileceği bir sesle konuşma; başkalarına karşı nazik ve hoşgörülü davranabilme, şahsilikten ve dedikodudan kaçınma; konu dışına çıkmama; başkasına saygı gösterme, kendine söz verilmeden konuşmama ve sonucu iyi kalplilikle karşılama gibi yapıcı davranışlar kazanır. Öğretmen bu uygulamalarda önce öğrencileri dikkatle dinlemeli, onların fikirlerini hoşgörüyle karşılamalı, ürettikleri fikirleri takdir ederek öğrenciyi cesaretlendirmelidir. Bu uygulamalarda özellikle öğrencinin üretkenliğini, başarısını takdir ederek, onu öğretim sürecine kazandırıp, olumlu düşüncelerinden yeri geldiğinde istifade etmelidir. "Münazara"larda da öğrenciyi kendini ifade edecek uygun bir ortam sağlayan öğretmen, öğrencinin fikri ne olursa olsun, savunma amacıyla lafazanlık yapmasına meydan vermemelidir. Tartışmadaki metotlar burada da uygulanmalıdır. "*Hikâye anlatma, nükte yapma, fıkra anlatma*" gibi uygulamalarla öğrencilere seviyelerine ve zevklerine göre fıkralar, kahramanlara ait menkıbeler, geçmiş olaylar, geziler, okunmuş hikâyeler vb. anlattırılmalıdır. Bu konuşma çeşitleri öğrenciyi okuma ve özetlemeye yönlendireceği gibi, onlara konuşma zevk ve sevgisini de aşılayacaktır. Bu uygulamalar yardımıyla olumsuz davranışlar tespit edilerek olumlusu

gösterilmek suretiyle düzeltilmelidir. Kompozisyon öğretiminde bilgiyi değil, öğrenciyi odak noktası yaptığımızda, öğrenci bilgi yüklenen bir unsur olmaktan çıkacaktır. Bilgi öğrenciye yol gösteren bir araç olacaktır. Zaten kompozisyon ve edebiyat öğretiminden amaç, öğrenciye bilgi verip onu köreltme değil onun bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi, gerektiğinde çeşitli ilişkiler kurarak yeni bilgiler üretebilmesidir. Edebiyat-kompozisyon öğretimi ilişkisi açısından bu amaçlar gerçekleştiğinde öğrenci, eğitim-öğretim sürecinde edilgen olarak sadece bilgiyi alan bir unsur olmaktan kurtulup, anlama ve anladığıyla yeni bilgiler üretmeye çalışan bir unsur niteliği kazanacaktır. Bu gerçekleştiğinde "*öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin konumu, derslik, öğrenci sayısı, müfredat programı gibi daha pek çok şeyin de değişmesi gerekecektir. Eğitimde odak noktası oluşturan öğrenci, daha ilkokuldan başlayarak "anlama"ya yönelik bir eğitim gördüğünde, yüksek-öğretim sırasında artık yalnız öğretim üyesinden bir şeyler öğrenen kişi olmaktan çıkacak, kendisi de bir şeyler inceleyen, araştıran, derse katkıda bulunan bir kişi olacaktır."* (Sayın, 25)

8.1. Sonuç ve Öneriler

Duygularını, fikirlerini, hayallerini dışa vurmak isteyen insanın sözlü veya yazılı anlatım araçlarıyla kendini ifade ettiği gerçeği, kompozisyon kavramının insan-toplum çerçevesinde öneminin büyük olduğunu göstermektedir. İletişimin imkânlarını kullanarak da sözlü veya yazılı şekilde kendini ifade eden bireyin her şeyden önce bu ifade imkânlarının özelliklerini bilmesi gerekir. Çünkü iletişim veya kendini ifade edebilmenin etkili ve güzel olabilmesi için bu, şarttır. Ortaöğretim kurumlarında iletişimin sözlü ve yazılı boyutunu bir bilgi disiplini içinde sağlayan kompozisyon, **"düşünme, dili kullanma, yeniden üretme"** gibi çağdaş eğitim sistemlerinin vazgeçilmezleri arasında bulunan temel kavramlar/prensipler üzerine kurulmuştur. Kompozisyon, öylesine geçiştirilen, birkaç atasözü veya özdeyişin açıklamasının yaptırıldığı bir ders olmaktan kurtarılmadıkça kendinden bekleneni veremeyecektir. Bunun için kompozisyon öğretiminin edebiyat öğretimiyle sıkı ilişkisi göz önüne alınarak farklı yaklaşım/metot/tekniklerle yeniden programlanması gerekmektedir. Bireyi/öğrenciyi odak noktası yaparak geliştirilecek yeni yöntemlerle, öğrenciye özgüven, yapabilme, kendini farklı şekilde ifade edebilme yeteneklerini kazandırma eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez amaçları arasındadır. Zaten eğitim-öğretimden maksat öğrenciye bilgi yüklemek, onu bu süreçte atıl bırakmak değil; gördüklerini, okuduklarını, işittiklerini sözlü veya yazılı şekilde ifade etme yollarını göstermektir. Öğretmenler de bu süreçte öğrenciden, bilgilerini nakletmeyi değil, verilen bilgiler arasında ilişkiler kurmalarını, bu bilgilerden yararlanarak kendi düşüncelerini, bilgilerini başka alanlara uygulamalarını istemelidir.

Eğitim-öğretim sürecindeki tüm bu davranışların gerçekleşmesinin temelinde "kendini ifade etme"nin yattığı görülmektedir. Bu nedenle kompozisyon ve edebiyat dersleri aslında tüm derslerin hedeflerine ulaşmak için öğrencilere yardımcı olacak bir yeterliğe sahiptir. Böyle bir yeterliğe sahip kompozisyon ve edebiyat derslerine yeterli önem verilmediğinden lise ya da üniversiteyi bitirdiği halde düşündüğünü, duyduğunu, tasarladığını karşısındakilere açık seçik anlatamayanların sayısı oldukça kabarıktır. "*Bunun da nedeni öğrencilerin iyi yazılarla karşı karşıya getirilmemeleri, onlara eleştirel bir anlayışın kazandırılamamasıdır*."(Özdemir vd. I) Üniversite sınavlarında 32 bin, Ortaöğretim Kurumları Sınavında 64 bin öğrencinin sıfır puan alması bunun en açık delilidir. **Öyleyse temeli yazılı ve sözlü anlatıma dayanan**

kompozisyon öğretiminde başarıya ulaşabilmek için birtakım tedbirlerin alınma zorunluluğu vardır. Bunlar kısaca şöyle sıralanabilir:

I- Öğrencilerde, yazmanın gelişigüzel yapılacak bir iş değil de bunun belli kuralları ve biçimleri olan bir etkinlik olduğu bilincini yerleştirmeliyiz. Bunun için de öğrencilere kullandıkları sözcüklerden sorumlu olduklarını, sözcükler arasındaki anlam bağını iyi kurmaları gerektiğini sık sık vurgulamalıyız.

II- Yazılı ve sözlü anlatımda başarılı olmanın sadece bir yetenek işi olmadığı, yetenekten daha fazla "bilgi, birikim ve çalışma"ya bağlı olduğu kavratılmalıdır. Yani bu anlatım çalışmaları yetenekle ilgili olduğu kadar yöntem ve sağlıklı düşünmeyle de ilgilidir. Yetenekli olan öğrenciler kadar yetenekli olmayanların da tespit edilerek anlatım konusunda bilgi, beceri, düşünme, mantıksal bağ kurma gibi temel disiplinleri kazanmaları sağlanmalıdır. Ama iş sadece yetenek ve bilgiyle sınırlı değildir. Ortaöğretim kurumlarında kompozisyon öğretiminin birinci hedefi, tüm öğrencilerin anlaşılır, eksiksiz, düzgün ve yanlışsız bir Türkçe kullanmalarını sağlamaktır. Onlarda ana dilini şuurlu kullanma hassasiyeti oluşturarak sözlü ve yazılı anlatımı sağlamaktır.

III- Kompozisyon öğretimi için gerekli olan bilgi ve birikim, düşünce üretilmesi için oldukça önemlidir. Bunun için öğrencilerin okuldaki diğer derslerden bu amaçla da faydalanması gereklidir. Kompozisyon dersinde başarısız olan bir öğrenci, diğer derslerde en azından kendini ifade edemeyecektir ve bu durum onun yazılıda bildiklerini ifade edebilmesini engellediğinden başarısını da olumsuz etkileyecektir.

IV- Yıllardır süregelen klasik yöntemler, kompozisyon öğretiminde terk edilmelidir. **Öğrencilere tek konu yerine, birden çok konu verilerek tekdüzelik ortadan kaldırılmalıdır. Verilecek konular öğrencinin bilişsel, kültürel, duygusal, toplumsal, çevresel, gelişimine uygun olmalıdır**. Öğrencinin bu ilgi alanları belirlenerek konu verildiğinde derse katılım artacaktır.

V- Öğrencilere kompozisyonla ilgili ön çalışmalar yaptırılarak onlarda derse karşı ilgi uyandırılmalıdır. Yazılı veya sözlü anlatımla ilgili çeşitli uygulamalarla ilgili bu ön çalışmalar çok rahatlıkla yapılabilir. Mesela, öğrencilere, önceden belirlenen bir konuyla ilgili bilgi toplayarak bunları not etmeleri istenebilir. Tüm bu öğrencilerin topladığı bu bilgilerle yeni bir metin üretilip, bu metindeki anadüşünce, yan düşünce gibi unsurlar belirlenebilir. Sözlü anlatım çalışmalarında ön çalışma/hazırlıklar oldukça önemlidir. Mesela bir röportaj, münazara vb. türlerle ilgili olarak öğrencilerin sınıfta bir uygulama yaparak, arkadaşlarından eksikliklerini söylemelerini istemeleri hem topluluk bilinci oluşturma, hem de yazılı/sözlü anlatım çalışmalarına bir hareketlilik katma adına oldukça önemlidir.

VI- Öğrencilere yazılı/sözlü anlatım çalışmalarında duygu veya düşüncelerini ifade ederken kullanacakları türler ve bu türlerin üslubu hakkında ayrıntılı bilgiler görsel iletişim imkânları kullanılarak verilmelidir. Her türün ifade metodu, kelimeleri, hitap şekli, yöntemi birbirinden farklıdır. Öğrencilere bu farklılıklar kavratılmalıdır. Mesela, tartışma ve açık oturumun birbirinden farklı olduğunu, konferans ve münazaranın farklı yöntemlerle

muhataplarını bilgilendirdiğini tüm açıklığıyla kavratmalıyız. Bunları kavratırken öğrencilere konuşma sırasında muhatabına saygılı olmak esası da hissettirilmelidir. "*Öğrencilerin, seslerini kullanışlarında, jestlerinde, yüz hareketlerinde, bilhassa kelimeleri ve cümleleri söyleyişlerinde çeşitli aykırılıklara, yapmacıklara, hatalara düştükleri görülmektedir. İyi konuştuğunu sanıp konudan uzaklaşan ciddilikten ayrılan, boş sözlerle zamanı dolduran, sözü kendine inhisar ettirmek isteyen, başkalarının sözünü kesen, kendi düşüncesine aykırı fikirler ortaya atılınca bunu haysiyet meselesi yapan tipler vardır. Bunların her biri için alınması gereken tedbirler ihmal edilmemelidir. Konuşmaktan kaçınanların da muhtelif vesilelerle teşvik edilmesi lazımdır. Her öğrenci, konuşmayla alakalı fikirler katabileceğini, konunun aydınlanmasına yardım edebileceğine inanmalıdır.* "(Gariboğlu, 7)

VII- **Türk dilinin imla kuralları, noktalama işaretleri öncelikli olarak öğretilmelidir.** Bunu yaparken öğrenciye kuru bilgi verme yerine, konuyu daha cazip hale getirmek için metin üzerinde konu öğretilmeye çalışılmalıdır.

VIII- Özellikle yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazdıklarını tek tek inceleyip bu yanlışlıkları ona da göstermek ve bunları düzeltmeyi sağlamak oldukça önemlidir. Yanlışları göstermek suretiyle öğrencilere yazılı anlatım çalışmalarındaki eksikliklerini de göstermiş oluruz. Bu bağlamda öğrencilerden, yanlışlarını düzelttikten sonra aynı yazıyı yeniden yazmalarını isteyerek onlarda mükemmeliyet fikrinin uyanmasını sağlayabiliriz. Tabii sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle öğrenci yazılarının tek tek incelenmesi neredeyse imkânsızlaşmaktadır. Yine de elden geldiğince öğrencileri yazdıklarıyla baş başa bırakmamalı, onlara eksikliklerini göstererek çalışmalarda etkin bir duruma getirmeliyiz. Öğrenci bir çalışmada ne kadar söz sahibi olursa başarısı da o oranda yükselecektir.

IX- Yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında veya bu anlatımlarla ilgili bir hassasiyetin oluşmasında sorumluluk sadece Türkçe/Edebiyat öğretmenlerinin üzerine yüklenmemelidir. Türkçeyi doğru, eksiksiz ve etkili kullanmak sadece Türkçe/Edebiyat öğretmenlerinin görevi değil tüm öğretmenlerindir. **Noktalama işaretleri ve yazım kuralları noktasında sadece Edebiyat/Türkçe öğretmenleri değil tüm öğretmenler hassas olmalıdır**.

Bu konuda tüm öğretmenler öğrencilerin düzgün yazılar oluşturmak, etkili ifade yollarını kullanma, kendini kusursuz ifade etme gibi eylemler için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Tüm öğretmenler, öğrencilerin sözlü anlatımları sırasında yaptığı yanlışlıkları anında düzeltmeli, onları düzgün yazı yazmaya yönlendirmeli, etkili ifade yolları kullanmaları konusunda sürekli uyarıcı ve yönlendirici olmalıdır. Sözgelimi tarih, coğrafya veya biyoloji dersinden bir ödev verildiğinde bu ödevlerin içerik unsuru kadar anlatımının da önemli olduğu vurgulanarak içerik ve anlatımın bir bütün olduğu düşüncesi kavratılmalıdır. **Yine bu bağlamda özellikle belirli gün ve haftalar kutlanırken edebiyat öğretmenleri dışında diğer branş öğretmenlerine de aktif vazife verilerek sözlü/yazılı anlatımın tüm branşlar için önemli olduğu sezdirilmelidir**

X- Türkçe/Edebiyat dersleri öğretim sistemi içinde şeklen/resmen olmasa da geri plandadır. **Öğrenciler başlangıçtan itibaren çeşitli şekillerde yabancı dile, özellikle İngilizce ve fen derslerine yönlendirilmektedir. Esasen hem dil için hem de diğer**

derslerde gerçek başarı için Türkçe ve Edebiyat derslerinin büyük önem taşıdığı kesindir. Gerek veliler gerekse öğrenciler, Türkçe ve Edebiyat derslerine zaman harcamaktansa sistemin ön plana çıkardığı, her aşamada hatırlattığı, sorumlu tuttuğu ödüllendirdiği yabancı dil, bilhassa İngilizce ve fen bilimleri derslerine yönelmeyi tercih etmektedirler. Gerek ilköğretimde gerekse orta öğretimde kendi dilimizin ve edebiyatımızın daha iyi öğretilmesi için daha kapsamlı "ağır" değil ama "ağırlıklı" bir müfredata, motive edici-yönlendirici bir uygulamaya ihtiyaç vardır. (Doğan, 2003)

XI- Sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarını daha etkin kılmak ve kompozisyon öğretimini daha çağdaş tekniklerle uygulamak için **sözlü ve yazılı anlatım derslikleri** kurulmalıdır. Buna yazı atölyeleri de diyebiliriz. Bir dersin/programın başarılı olma şartlarından biri de eğitim-öğretim mekânının kullanışlı olması, bu mekânın uygulamaya sağladığı faydadır. **Yazılı anlatım çalışmalarını yapabilmek, sağlıklı yürütebilmek için öğrencinin bilgi ve birikime ulaşmasını sağlayan teknik donanımlı, yazılı ve görsel materyallerle desteklenmiş dersliklere acilen ihtiyaç vardır. Öğrencilere yazılı/sözlü anlatımın önemini kavratmak ve onlardan bir şeyler üretmelerini beklemek ve geleceğin hatiplerini, romancılarını, şairlerini, denemecilerini yetiştirmek adına bu laboratuarlar/atölyeler gelecek neslin boynumuza yüklediği bir vebaldir**. **Unutmayalım ki öğrencilerimiz arasından ileride yazarlar, şairler çıkacağı gibi mühendis, doktor, teknisyenler de çıkacaktır. Bunlar kendi meslekleriyle ilgili çeşitli yazılar yazacak yazışmalar yapacaktır. İşte bu öğrencilere ortaöğretimde kazandırdığımız düzgün ve etkili yazma/anlatma hassasiyeti tüm yaşamları boyunca onlara başarılı ilişkiler kurma, kendilerini anlatma adına yardımcı olacaktır.** Öğrencilerin bu mesleklerde başarılı olması bilgi birikimleri kadar duygu, düşünce, hayal ve tasarılarını muhataplarına yazılı veya sözlü olarak eksiksiz bir şekilde aktarmalarına da bağlıdır.

Öyleyse, temelini yazılı/sözlü anlatımın oluşturduğu kompozisyon öğretiminin izdüşümü, okul olduğu kadar tüm yaşamdır da.

Kaynakça

AKSAN, Doğan (1994)."*Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*", **Dil Dergisi**, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları, S.25.

AKSAN, Doğan (1998). "*Orta Öğretimde Türk Dili Öğretimini Geliştirme Yolları*", **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, s.133–137.

BANARLI, Nihad Sami (1982). "*Dil ve Edebiyat Derslerimiz*",**Türkçenin Sırları**, İstanbul, s.238-243.

BARAN, Ethem-ÇEVİKSOY, Osman (2003). **Lise Kompozisyon 2**, Serhat Yayınları, İstanbul.

BARAZ Kemal (1978). "*Dil ve Yazın Eğitimi*", **Türk Dili,** CXXXVIII, s.627-628.

CEMİLOĞLU, İsmet (1990). "*Orta öğretimdeki Türkçe-Edebiyat Dersleri ve Düşündürdükleri*", **Millî Eğitim**, Aralık S.104.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2003). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Alfa Yayınları, İstanbul.

EMİR, Sabahat (1978). **Örnekleriyle Kompozisyon Yazma Sanatı,** İstanbul.

EKfiİ, Aysel (1990). **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1, Cem Yayınevi, İstanbul.

GARİBOĞLU, Kemal (Tarihsiz). **Örnekli Kompozisyon Bilgileri**, Serhat Yayın-Dağıtım, İstanbul.

GÖĞÜfi, Beşir (1977). *"Liselerin Yeni Kompozisyon Programı*", **Türk Dili**, Nisan S.307.

GÜRKAN, Tanju-DUMAN, Tayip-GÜNEYSU, Sibel- YALIN, İbrahim Halil-OLKUN, Sinan-BIKMAZ, Fatma- ÖZTÜRK, Mustafa Kemal-ÇAKIROĞLU, Ali- TOPÇU, Baki- GÜLDERE, Yusuf Ziya (2004). "*Öğretmen Yeterliği Taslağında Yer Alan Yeterlik Alanları*", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Aralık S.58.

IfiIKSALAN, Nilay (1998)."*1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı İle MEB Lise 1 Edebiyat Kitabının Değerlendirilmesi (Alan Araştırması Örneği-Ankara)*", **Millî Eğitim**, Ekim-Kasım-Aralık, S.140, s.56–66.

KANTARCIOĞLU, Sevim (1981)."*Kültür ve Edebiyat Öğretimi*", **Millî Kültür**, C.3,S.1, Haziran s.2–5.

KANTEMİR, Enise (1976). **Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Alan**

Araştırması, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

KANTEMİR, Enise (1986)."*Orta Öğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Genel Bir Bakış*", **Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları**, TED Yayınları, Ankara, s.33–41.

KANTEMİR, Enise (1984)."*Türkçe ve Yazın Eğitimi Üzerine*", **Öğretmen Dünyası**, S.53, Mayıs s.12–13.

KARAALİOĞLU, Seyit Kemal (1992). **Kompozisyon Sanatı**, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.

KARAKUfi, İdris (1997*)."Liselerimizde Dil ve Edebiyat Dersleri ve Eğitim Öğretim Programları*", **Bilge**, S.13, s.85–89.

KARAKUfi, İdris (1994*)."Edebiyat Eğitim İlişkisi*", **Bilge**, S.9, s.5–8.

KARAKUfi, İdris (1994*).”Lise Edebiyat Kitaplarında Görülen İmla ve İfade Bozuklukları, Bunların Sebepleri ve Teklifler*”, **Bilge,** S.1, s.69–71.

KARAKUfi, İdris (2002). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Anıttepe Yayınları, Ankara.

KAVCAR, Cahit (1999). **Edebiyat ve Eğitim**, Engin Yayınevi, Ankara

KAVCAR, Cahit (1984).”*Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*”, **Öğretmen Dünyası**, S.52, s.7-8.

Kompozisyon 1 (1999), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2002). **Öğretmen Yeterlik Alanları**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

MİYASOĞLU, Mustafa (1985).”*Ders Programlarındaki Dil ve Edebiyat Eğitimi*”, **Boğaziçi Dergisi**, S.40, s.19–20.

ORAL, Behçet – AfiALIOĞLU, Bayram (2000). “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” **Eğitim ve Bilim**,C. XXV, S.116, s.33-41.

OZİL, fieyda (1990).”*Eğitimde Öğrenci Boyutu*”, **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1, Cem Yayınevi, İstanbul.

Öğretmen Yeterlikleri (2002). MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

ÖZDEMİR Emin, BİNYAZAR Adnan (1969). **Yazmak Sanatı**, Varlık Yayınları.İstanbul.

ÖZYÜREK, Rasim (2001). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi,** Özgün Matbaa**, A**nkara.

PALA, İskender (1994). **Türkçe Kültürü**, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

SAYIN, fiara(1990).”*Çağdaş Eğitimde Amaç*”,**Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1, Cem Yayınevi, İstanbul.

SOYSAL, Orhan (1995). **Türk Dili Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı, M**illî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

SÖNMEZ, Veysel (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Pegem Yayınları, Ankara.

fiİMfiEK Rasim, ÖZBEN Raif (2001). **Edebiyat 1 Öğretmen Kılavuzu**, fiimşek Yayınları, İstanbul.

TANER, Haldun (1986). **Çok Güzelsin Gitme Dur**, Bilgi Yayınevi, Ankara.

TANSEL, Fevziye Abdullah (1978). **İyi ve Doğru Yazma Usulleri**, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul

Tebliğler Dergisi, s. 2370.

http://www.zaman.com.tr, "Milattan Sonra Edebiyat Dersleri", D. Mehmet Doğan, 03.03.2003.

THE ANALYSES OF THE COMPOSITION EDUCATION FROM THE POINT OF THE RELATIONSHIP OF LITERATURE EDUCATION AND COMPOSITION EDUCATION

MehmetNur KARAGEÇİ*

Abstract

The literature, its material being language, is a disciple in which emotions, thougts and dreams are told in an artistic aim and in various kinds. By means of a definite plan including grammar and composition teaching, literature teaching in secondary education is carried out in quiet a wide range. This study's objective is to define the importance of composition teaching, begining from the relation between composition and literature, in term of student sufficiency, tutor sufficiency, method, approach, thecnique with requard to the national education.Basic Rule and Turkish language and literature lessons objectives. At the and of our research. We saw

between composition and literature teaching there being a close relation, as well as the necessity of its being revised alone and its being rebuilt by new aproaches and methods.

Key Words: Literature, composition, competence, education, expression, communication

* Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni/ M.Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi- fianlı Urfa

BİLGİ TOPLUMU OLUŞTURMA BAĞLAMINDA TÜRK EDEBİYATI DERSLERİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU*

Özet

Millî eğitimin temel amacı, bireylerin eğitim-öğretim yoluyla gelişmelerini sağlayarak toplumun geleceğine ve gelişimine katkıda bulunmaktır. Bilgi birimlerinin depolanması yerine, artık bilgi işlemlemenin ve bilgi üretmenin öne çıktığı 21. yüzyılda, gelişmiş ülkeler eğitimin amaçlarını gözden geçirirken, bireylerin bilgi toplumunun oluşumuna katkı sağlayacak biçimde yetiştirilmelerine önem vermektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin bilişsel yetilerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünen, sorgulayan ve üreten bireyler olabilmeleri özellikle vurgulanmaktadır. Ülkemizde de, diğer derslerin amaçları gibi, edebiyat dersinin amaçları da eğitimin dünyadaki bu dinamik amaçlarından ve toplumumuzun küreselleşme nedeniyle geçirmekte olduğu değişimden ayrı düşünülemez. Şu an uygulamada olan MEB Türk Dili ve Edebiyatı dersi programının genel amaçları içinde bu konuya kısaca değinilmekte ise de, ilgili kavramlar ve bunların uygulanma biçimleri üzerine ayrıntılı bir yönlendirme bulunmamaktadır. Benzer biçimde, edebiyat dersi kitaplarında da bu açıdan yeterli yaklaşımlar gözlenememektedir Bu nedenle, aşağıdaki yazıda, bilgi toplumu için geleneksel yaklaşımlardan işlevsel amaçlı yaklaşımlara geçiş sürecinde dikkate alınması gereken kavramlar, beceriler, yöntemler ve yaşanan sorunlar Türk edebiyatı dersi bağlamında tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Bilgi toplumu, eleştirel düşünme becerileri, Türk Dili ve Edebiyatı dersi, çağdaş amaçlar

Giriş

Program geliştirme, “eğitim mühendisliği” olarak tanımlanabilecek bir alanın en önemli uğraşıdır. Özellikle, toplumların modern dünya yapılanması içinde değişimden geçtiği dönemlerde ders programlarının da bireylerin beklentilerine ve amaçlarına yanıt verebilmesi, toplum ve dünya koşullarının gerisinde kalmaması büyük önem taşır. Ders programlarının temelde iki önemli amacı olması beklenir: Bunlardan birincisi, geleneksel, ulusal ve kültürel değerlerin aktarılmasını sağlayacak adımları belirlemek; ikincisi ise, yeni gelişmeler doğrultusunda bireyleri çağın koşullarına göre hazırlayacak çerçeveyi sunmaktır (Smith vd., 1957). Ders programları içinde yer alan tanımların bu iki amaca hizmet etmesinden belki daha

önemli olanı, ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin eğitime bakış açılarını saptanan ilkelere göre belirlemeleridir. Ulusal değerlerin ve kültürel birikimin aktarılması içerik açısından daha az değişime gereksinme gösterirken, çağın beklentilerine göre eğitimi gözden geçirmek daha dinamik bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu da eğitimde ders programlarının, kullanılan materyalin, öğretmenin, meslek-içi eğitimin ve okul-toplum ilişkisinin ne denli önemli olduğuna işaret etmektedir.

Ülkemizin ve dünyanın o dönemlerdeki yapılanması gereği, bundan, söz gelişi, elli-altmış yıl önceki "ideal öğrenci" ya da "ideal birey" tanımı oldukça farklıydı. Ders programlarımız da daha sınırlı bir bakış açısıyla, daha geleneksel bir anlayış içinde yapılandırılmıştı. Ulusal, kültürel birikimi ve temel bilimsel bilgiyi öğretmen-odaklı eğitim anlayışıyla veren bir sistem; olabildiğince çok bilgiyi depolayan ve bu depodan gerekli durumlarda gerekli bilgiyi hatırlayarak, seçip kullanan öğrenci modeli... Küreselleşme olgusunun henüz belirmediği, teknolojik gelişmelerin günümüz düzeyine ulaşmadığı bir yapılanmada bu tür eğitim modeli kendince yürümekteydi. Toplumun yaşam standardı, ekonomik düzeyi, değerleri, amaç ve beklentileri yine kendi koyduğu sınırlar içindeydi. Bu nedenle, toplumun o dönemlerde yapılandırdığı ve idealize ettiği "gerçekliğin" daha "kendine içine dönük" nitelikte olduğu söylenebilir. Okulla toplumsal dinamiklerin sürekli ilişkisi gereği, eğitimin amaçları ve uygulamaları da o dönemlerdeki toplumsal anlayışın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Ancak, geçen süre içinde dünyada ve toplumumuzda değişen koşullara karşın ders programlarında ve uygulamalarında, yüzeysel kimi değişiklikleri saymazsak, son çalışmalara kadar etkin yenilemelere gidilmemiş olması eğitimde önemli sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle 80'li yıllardan başlayarak girilen ekonomik, kültürel ve teknolojik değişim süreci, günümüzde toplumumuzu önemli ölçüde "dışa dönük" ve gelişime açık bir yapıya taşımış, dünyadaki gelişmelerin etkisiyle edinilen yeni değerler, rekabet ortamı ve çağın idealize ettiği birey kavramı eğitimdeki önceliklerin ve amaçların da gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır.

"Bilgi toplumu" kavramı toplumumuz için oldukça yeni bir kavram. Oysa bilgi toplumunu oluşturma gelişmiş ülkelerin uzun yıllardır temel hedefleri arasında yer almakta. Kavramın anlamı ve dünyada yürütülen uygulamalar gösteriyor ki, artık 21. yüzyılı yaşamaya başladığımız çağımızda "ideal birey"in tanımı eski dönemlerdeki tanımından çok daha farklı algılanmakta, eğitimin amaçları, ders uygulamaları ve öğretmen-öğrenci ilişkileri daha farklı bir bakış açısından biçimlenmekte. Ülkemizde de edinilen yeni değerler ve bakış açıları ile kimi yaklaşımların artık eskisinden farklı olduğu bir gerçek. Değişik düzeyde ve farklı nitelikteki eğitim kurumlarında yapılan bir takım çalışmalar, verilen eğitim-öğretimin ve yetiştirilen öğrencilerin niteliği dünyanın gerisinde kalmamak adına başarılı örnekler sergiliyor. Bununla birlikte, ülkemizin geneli düşünüldüğünde, farklı kademedeki eğitim kurumlarında ve farklı dersler bağlamında şu ana kadar belirlenen hedeflerin ve yapılan uygulamaların sözü edilen bilgi toplumu oluşturma sürecine ne ölçüde katkı sağladığı tartışma götürebilir.

Ülkemizin eğitimde yeni yapılanmaları hedeflediği değişim sürecinde, çağdaş bakış açıları ile her düzeyde farklı dersler için katkı sağlayacak çeşitli önerilerin olabilmesi, bu görüşlerin tartışılması ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Dilin bireylerarası sıradan bir iletişim aracı olmaktan çok öte işlevleri olması, hemen her eylemimizin, kimliğimizin ve değerlerimizin dil yoluyla yansıma bulması, amaçlarımızı gerçekleştirmede etkin dil kullanımının önemi, vb. nedenlerle modern dünyada iletişim yetisi giderek daha çok önem kazanmaktadır. Anadilimizde bu yetiyi besleyen ve geliştiren en temel ders olarak da karşımıza

Türk dili ve edebiyatı dersi çıkmakta, hem anadili becerilerini, hem de edebiyat beğenisini geliştirmede bilgi toplumunun beklentilerini gerçekleştirmek adına bu derse önemli görevler düşmektedir. Bu yazının amacı da, böyle bir bakış açısından özellikle Türk edebiyatı derslerini ele almak, bu derslerle ilgili kimi kavramlara ve sorunlara bilgi toplumu oluşumu için gerekli beceriler açısından bir ölçüde ışık tutabilmektir. Bu oluşuma katkısı açısından dersin Türk Dili öğretimi ile ilgili yanları bu yazının sınırlarını oldukça aşacağından, yine bu dergide yer alabileceğini düşündüğüm bir başka yazıda ayrıca ele alınacaktır.

Yazının birinci bölümünde, toplum ve eğitim açısından önem taşıdığı düşünülen kimi temel kavramlar ele alınacaktır. Bu amaçla önce, bilgi ve bilgi toplumu kavramlarına değinilecek; daha sonra, bu kavramların eğitim sürecinde anlam kazanmaları açısından gerekli görülen eleştirel düşünce becerileri açıklanacaktır. İkinci bölümde ise, Türk edebiyatı dersi kapsamında, okuma alışkanlığı açısından öğrencilerde gözlenen sorunlar tartışılacak, birinci bölümde açıklanan eleştirel düşünce gelişimi açısından edebiyat dersi uygulamaları için öneriler sunulacaktır.

Bölüm 1 : Kimi Temel Kavramlar

1.1. Bilgi ve Bilgi Toplumu

İngilizcedeki “information” ve “knowledge” sözcükleri Türkçede “bilgi” sözcüğü ile karşılanmaktadır. Diğer bir deyişle, İngilizcedeki iki farklı kavramın karşılığı Türkçede tek bir kavrama indirgenmiştir. Bu nedenle, “bilgi toplumu” (knowledge society), “bilgi işlemleme”(information processing), “bilgi üretme” (knowledge production) ve benzeri türden kullanımların anlamlarına açıklık getirmek için bu iki terimin üzerinde durmak yararlı olacaktır:

“Information” sözcüğü herhangi bir konuda, günlük yaşam içinde ya da belli bir alanda çevremizden ya da kaynaklardan bize sunulan, ilgi ya da gereksinim duyarsak öğrenip, dağarcığımıza kattığımız “malumat”tır. Bu açıdan bakıldığında, her tür olgu ile ilgili erişilebilecek hazır bilgi birimleri “information” olarak adlandırılabilir. Örneğin, size verilen bir araştırma ödevi için sayısız kaynak tarayıp, ortaya koyduğunuz bir “information” derlemesidir. Ekvatorun çapını, kimya formüllerini, otomobilin ya da bilgisayarın nasıl çalıştığını, beynin yapısını bilebiliriz. Arkadaşımızın telefon numarası ya da e-posta adresi de bir “information”dır. Banka hesaplarınızı cep telefonunuzdan kontrol edebilir, “information” sağlayabilirsiniz. Bu “bilgi”ler kısa ya da gerekirse uzun-süreli bellek içine yerleştirilebilir. Kısa süreli bellekte kullanılmadığı zaman unutulup, giderler. Eğer uzun- süreli belleğe yerleşmişlerse pasif farkındalık sağlayacak biçimde orada kalır, belli bir zaman sonra da beyine yeni bilgiler eklendikçe aktif tutulmadıkları için yine silinebilirler (Lamb, 1999). Bu anlamı ile İngilizcedeki “information” sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak *birimbilgi* terimini öneriyorum. Özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağında gündelik ya da bilimsel her türlü birimbilgiye internet aracılığı ile erişmek artık çok kolay. Kitaplar, internet, okul eğitimi, televizyon, gazete, sinema vb. yazılı ve görsel medya aracılığı ile çeşitli birimbilgilere erişebilme olgusu elbette küçümsenecek bir şey değil. Hatta son derece de önemli. Ülkemizde özellikle 90’lı yıllardan başlayarak gelişen süreç toplumumuzu - eğer olanaklar varsa – istenildiği anda gerekli bilgiye ulaşacak konuma taşımıştır. Bu anlamda, İngilizcede kullanıldığı terimle, genel olarak artık bir “information

society"; "bilgi edinen toplum" niteliğinde olduğumuz söylenebilir. Belki bu ifade üzerinde de düşünmek gerekecektir; çünkü, eskiden beri zaten kaynaklardan hazır durumda sunulan birimbilgileri dağarcığımıza yerleştirmek için eğitim alan bir toplumuz. Ders programlarının kapsamı da bunu doğruluyor. Aslında eskiye göre değişen, birimbilgi edinme biçimlerindeki çeşitlilik gibi gözükmektedir. Eskiden yalnızca birimbilgileri kitaplardan öğrenirken, şimdi çok sayıda araç bu konuda kolaylık ve hız sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, okul sıralarında öğretmeni dinleyip, ders kitaplarını ezberleyerek oluşan edilgen öğrenme eylemi, şimdilerde pek çoğumuz için televizyon ya da bilgisayar önünde farklı bir biçimde sürmekte. Birimbilgiye erişim konusunda bireylerin eşit fırsatlara sahip olup olmadıkları ise bu yazının konusu dışında.

İngilizce "knowledge" sözcüğünün anlamı ise çok daha farklı süreçlere işaret eder: Erişilen "birimbilgi"lerin, araştırmalar sonucu elde edilen sonuçların, yalnız bilimsel konularda değil, toplumsal, politik, kültürel, günlük yaşamla ilgili konularda da deneyim ve gözlemlerin beynimizde daha karmaşık bilişsel (cognitive) süreçlerle işlemlenmesi sonucu ortaya çıkan "yeni ve özgün" bulgular "knowledge", burada benim önerdiğim terimle, *edimbilgi* dir. O hâlde, "edimbilgi" etkili zihinsel süreçleri gerektiren, oluşumuyla gerçekliğe farklı bir boyut katan, özellikle bilim ve teknoloji çağında toplumu diğer toplumlardan farklı kılan en önemli olgudur. Toplum olarak birimbilgilere açık olmakla, edimbilgi üretmenin en dikkat çeken farkı, birincisinde bilgiyi ithal eden, ikincisinde ise, özellikle bilimsel ve teknik konularda üretilen bilgiyi ihraç edebilir konumda olmaktır. Her edimbilgi (knowledge) ortaya konulduğu ve kullanılmaya başlandığı anda giderek "birimbilgi" (information) olma sürecine girer. Özellikle çağımızda bu süreç büyük bir hız göstermektedir.

Kimi edimbilgi zaten var olan ancak gözlenilen üzerinde düşünülmediği için ifade edilmemiş bir olguyu ortaya koyarak oluşmuştur. Örneğin, Newton'un yerçekimini ifade etmesi gibi. Kimi edimbilgi de, tümüyle yepyeni bir kavram ya da uygulama getirir; çağımızdaki pek çok yeni buluş ve uygulamalar gibi. Bu yönüyle edimbilgiye "know how" patenti bile verilebilir. Verilen bu örneklere dayanarak edimbilginin yalnızca bilimsel ve teknik alanlar için geçerli bir terim olduğu düşünülmemelidir. Gündelik yaşamda çevremizdeki insanların davranış ve tutumlarını gözlemleyip, bu davranış örneklerinden yaptığımız çözümlemeler ve tüme varımlarla o kişiler üzerine edindiğimiz sonuçlar da bir tür edimbilgi örnekleridir. Hatta daha basit bir örnek vermek gerekirse; annesinin ikazlarına (hazır birimbilgilerine) karşın sonucu tehlikeli bir davranışı yapmakta ısrar eden, ancak başına gelen kötü deneyimden sonra zihninde kurduğu neden-sonuç ilişkisi ve tümevarımla durumdan bilgi çıkaran küçük bir çocuğun davranışı da bir tür edimbilgi üretmek olarak tanımlanabilir. Şu hâlde, İngilizce "information" ve "knowledge" terimleri arasındaki en temel fark, ikincisinin üretici olması ve beynin karmaşık işlevlerine dayanmasıdır. Ancak, edimbilginin ortaya çıkabilmesi için birimbilgilerin rolü yadsınamaz. Önemli olan birimbilgilerden yararlanarak edimbilgiye varacak zihinsel işlevleri harekete geçirebilmeyi öğrenmektir. Ayrımı aşağıdaki biçimde sınıflayarak da ifade edebiliriz :

birimbilgi (information)	*edimbilgi (knowledge)*
basit bilişsel süreçler	karmaşık bilişsel süreçler

edilgenlik	(zihin)	etkenlik
kolaylık		yaratıcılık
kabullenici olma		seçicilik
ezberlenebilirlik		beceri gerektirme
herkesin elde edebilir olması		seçkin olma

Yukarıda açıklananlardan sonra toplumumuzun ne ölçüde "knowledge society" (bilgi üreten toplum), ne ölçüde "information society" (bilgi edinen toplum) olduğu sorgulanabilir. 21. yüzyıl gerçeğinde gelişmiş toplumların bilgiyi ekonomik ve politik girdi unsuru olarak kullandıklarını da göz önünde bulundurursak, kendi toplumumuz için çok daha dinamik hedefler belirlemek kaçınılmazdır. Toplumumuz adına bu anlamda gurur verici pek çok örneği izlemek mümkünse de, atılması gereken daha çok adım olduğu da bir gerçektir. İşte bu noktada eğitim en temel hedefler arasındadır. Biz edim bilgi üreten bir toplum olabilmek için, bunu gerçekleştirecek bireylerin eğitimine nasıl yön vermeliyiz? Bu bireyleri eğitecek programları, öğretmenleri ve ders gereçlerini nasıl hazırlamalıyız? Toplumu ileriye taşıyacak bireylere yatırım yaparken nasıl bir gelecek tanımlıyoruz? Tüm bu sorulara yanıt aramak uzun ve ayrıntılı çalışmalara gereksinim göstermektedir. Bu konuyu devlete ve eğitim planlamacılarına bırakıp, tekrar konumuza dönelim:

Bilgi toplumu, daha doğrusu, bilgi üreten toplum oluşturma amacına giden yolda bireyin hangi bilişsel becerilerle donatılması gerekir? Buna yanıt olarak, aşağıdaki bölümde eleştirel düşünce ve ilgili beceriler ele alınacaktır.

1.2. Eleştirel Düşünce Becerileri

Eleştirel düşünce kavramına yönelik çok sayıda tanım olmakla birlikte, genel olarak tüm tanımlar gerekli birimbilgilerin seçilmesi, ilişkilerinin değerlendirilmesi ve yapılan çıkarımlarla yeni ve uygulanabilir sonuçlara varılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eleştirel düşünce, nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimidir. Bu akıl yürütme biçimi, günlük yaşamda, işyerinde, okulda, kısaca, insanın var olduğu her ortamda üretici amaçlar için gerekli görülmekte, bireyin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Toplumda eleştirel düşünce becerileri gelişmiş bireylerin dogmalardan kurtulmuş, düşünce ve davranışlarına doğru yön veren, çağın gereklilikleri doğrultusunda ileriye yönelik toplumsal değişimleri tetikleyebilen, açık fikirli, nesnel ve yaratıcı bireyler olduğu belirtilmektedir (Rudinov& Barry, 2004, 9- 33). Yukarıda da açıklanan bilgi üreten toplum olmanın yolu, eleştirel düşüncenin gelişiminden geçmektedir. Şimdi eleştirel düşünce becerilerinin neler olduğuna kısaca bakalım:

Aşağıdaki çizelgede eleştirel düşünen bireyin zihinsel süreçleri ve bu süreçlere eşlik etmesi beklenen tutumlar belirtilmektedir (daha geniş bilgi için bkz. Facione, P.A., 2004; Jessop, J.L.P. 2002; Pitchers, R.T., 2000; Beyer, B.K., 1985.)

Çizelge 1 : Eleştirel düşünce becerileri ve gerekli tutumlar

Çizelgede belirtilen özellikler 2. Bölümde ayrıca ele alınacaktır. Eğitimde eleştirel düşünce becerilerini geliştirmek, istenilen zihinsel süreçlerin işleyişini sağlamak için doğru yaklaşımları belirlemek, uygun gereçleri ve ortamı hazırlamak da önemlidir. Aşağıdaki çizelgede sınıf-içi uygulamalarda böyle bir amaç için gerekli ortam önerilmektedir:

Çizelge 2 : Eleştirel düşünmeyi sağlayacak ortam

Geliştirdiğim çizelgede açıkça görülebileceği gibi, bilgi toplumu adına fikir üretici ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilebilmeleri için, bu bireylerin sınıf-içi ortamda pasif öğrenciler konumundan çıkartılarak, kendi etkinliklerinin de farkına varacakları aktif konuma getirilmeleri birincil koşuldur. Öğretmen merkezli öğretimle sürekli olarak bilgiyi "hazır" alan ve bu bilgileri araştırmadan, sorgulamadan, belirtilen becerileri kullanmadan depolayan öğrenci bir tür zihinsel dumura uğrama riski altındadır. Sınavlarda kendisinden istenileni bilgi deposundan çekip, hatırladığı biçimiyle geri vermek durumunda kalan öğrenci, deyim yerindeyse, bilgi katalizöründen başka bir şey olmamaktadır. Bu süreç karmaşık süreçleri değil, basit süreçleri gerektirir. İnsan beyninde potansiyel olmasına karşın, eğitimdeki yanlışlardan ötürü geliştirilmeyen karmaşık bilişsel süreçler toplumda giderek düşünemeyen, kendine sunulanla yetinen, sorgulamadan kabullenen, yeni bilgi üretemeyen pasif kişilerin çoğalmasına neden olacaktır. Bunun da çağımızın sürekli altını çizdiği, ülkemizde de amaçlanan bilgi toplumu, daha doğrusu "bilgi üreten toplum" oluşumu ile bir ilgisi yoktur.

Bölüm 2 : Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Üzerine

2.1. Ders Programlarına Kısa Bir Bakış

Şu an yürürlükte olan IX, X, XI. sınıflar Türk Dili ve Edebiyatı ders programları incelendiğinde, genel amaçların şu temel hedefleri vurguladığı görülmektedir1: (1) Türk dilinin tarihini, önemini, yerini ve özelliklerini kavratmak, (2) Türk edebiyatının eski ve yeni örnekleriyle kültürel birikimi tanıtmak ve ulusal değerleri pekiştirmek; belli ölçüde batı edebiyatı örneklerine yer vermek, (3) okuma sevgisini; okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek, (4) kimi zihinsel becerileri kazandırmak. Özellikle son madde kapsamındaki genel hedefler aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir :

> Madde 9 : Türk dili ve edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak;
>
> Madde 10 : Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri sırasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak.

Programın diğer bölümleri incelendiğinde derslerde “ne” yapılması gerektiği belirtilmekte, “nasıl” yapılması gerektiği üzerinde yönlendirmeye rastlanmamaktadır. Gerek bu programda, gerek öğretim yöntemleri üzerine hazırlanmış diğer kaynaklarda “nasıl” sorusu için bulunabilecek yanıtlar ise çoğunlukla öğretmeni merkez alan tek-yönlü yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer durum, kullanımdaki birçok ders kitabında gözlenen yöntemler için de geçerlidir. Öğrenci soru üretmekten, sorgulamaktan, aktif süreçler geliştirmekten çok, içerikteki bilgiye yönelik yanıtlar verme rolündedir. Bu nedenle, yukarıda alıntısı yapılan program genel amaçlarında eleştirel düşünceye gönderim yapan ifadelerin ne ölçüde hayata geçirildiği düşündürücüdür. Dünyadaki değişimlere, genç bireylerin artan ilgi alanlarına ve değişen kişilik özelliklerine karşın, anne babalar çocuklarının, hatta torunlarının eğitiminde hâlâ kendi öğrencilik yıllarındaki uygulamaları görüyorlarsa bu önemli bir sorundur.

Ancak bilindiği gibi, şu an yürürlükte olan lise Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı 2005-2006 yılından itibaren kademeli olarak uygulamadan kaldırılacak, yerine Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kurulan “Orta Öğretim Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Özel İhtisas Komisyonu”nun hazırladığı “Orta Öğretim Dil ve Anlatım” ve Türk Edebiyatı” dersi öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 14/07/2005 tarih, 197 sayılı kararı ile 2005-2006 öğretim yılında IX. Sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulanacaktır. Bu programlarla ilgili ayrıntılı çalışmalara bakıldığında2 bilgi üreten toplum yapılanması adına yazının 1. Bölümünde ifade edilen düşüncelere paralel düşüncelerin ve planlamaların olması son derece umut vericidir. “Orta Öğretim Dil ve Anlatım” ve “Türk Edebiyatı Dersi” başlıkları altında düşünülen ders programlarının geliştirilmesi çalışmalarında şu an uygulamada olan programlarla taslak programların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görülebileceği gibi, şu an uygulanmakta olan programdaki aksaklıklara ve eksikliklere işaret edilmekte, bütüncül ve eklektik bir yaklaşımla bilgi üreten toplumu oluşturacak genç bireylerin eğitimi yeni ilkeler ve uygulama önerileri bağlamında belirlenmektedir. Çalışmada da belirtildiği gibi, 1981’de uygulanmaya konulan ve “bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmeyen” (ilgili dipnot, s. 33) uygulamadaki program çağın koşullarını, toplumun amaç ve beklentilerini karşılamaktan oldukça uzaktır. Kademeli olarak uygulamaya konulacak yeni programın iyi planlanmış bir meslek-içi eğitimle öğretmenlere yeni bakış açıları kazandıracağı ve öğrenciler için çok daha yararlı olacağı umulmaktadır.

2.2. Bilgi Toplumundaki Önemi Açısından Okuma Alışkanlığı, Eleştirel Okuma Süreçleri ve Edebiyat Dersleri

Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin başlıca amaçları arasındadır. Yıllardır derslerde bu konuda gösterilen çabalara karşın gerek öğrencilerin gerek yetişkinlerin yeteri kadar okumadıklarından yakınmaktayız. Ülkemizde gazete, dergi ve kitap satış rakamları ya da kütüphanelerden yararlanan okur sayısı arzu edilenin oldukça altındadır. Öğrencilerin yeterince okuma alışkanlığı kazanamamasının pek çok toplumsal ya da ekonomik nedeni sıralanabilir. Burada daha çok edebiyat derslerinin bu sorunun çözümüne nasıl katkı sağlayabileceği tartışılacaktır.

Okuma alışkanlığı kazanmanın ve okumanın önemi elbette yadsınamaz. Okuma, tıpkı yazma gibi sonradan öğrenilir. Aslında, gözün her bir satırı izleyerek yorulduğu, gözün ve beynin ortaklaşa çalıştığı karmaşık bir eylemdir. İnsan, doğası gereği, kolayı zora tercih etme,

en çok gereksinim duyduklarına öncelik verme eğilimindedir. Okumaya gereksinim ne zaman duyulur ? Bu, tuhaf bir soru görünebilir. Her insan, öncelikle, toplum içinde işlevsel amaçlarını gerçekleştirmek, bu amaçlara yönelik gereksinmelerini karşılamak için okur demek, yanlış olmayacaktır (örneğin, haber edinmek, gelen mektupta ya da bırakılan notta ne yazdığını anlamak, yönünü bulmak gibi. Kaldı ki, günümüzde televizyon, radyo, cep telefonu gibi görsel ve elektronik araçlar insanların gündelik yazılı okuma eyleminden sağladıklarını çok daha kolay yoldan onlara iletebilmektedirler. Diğer yandan, gazete okumak da kimileri için yalnızca gündelik olaylardan haberdar olmayı sağlayan bir araç olduğu için, ülkemizde "tabloid" tür gazete satışları fikir yazıları yayınlayan gazetelere göre daha fazladır. Kendi düşüncelerini göreceli bir ortamda değerlendirmek ve yeni bakış açılarını anlamak için gazete ya da fikir yazısı okuyan bireylerin sayısı nüfusumuza oranla oldukça sınırlıdır.) Ancak, yazılı bir edebiyat ürününü, bilgi veren bir metni ya da kitabı okumak gündelik gereksinmeler için okumaktan oldukça farklıdır. Bu tür metinleri okumak için gerekli olan motivasyon unsurları merak, öğrenme isteği, yeni fikirler üretme, zevk alma, eğlenme, edebiyata ilgi duyma olabilir. Böyle bir okuma eylemi için neden zorunluluk olduğunda bu gibi motivasyon unsurlarından söz edilebilir mi?

Ülkemizde bireyler okuma eylemiyle genel olarak 7 yaşında ilköğretime başladıklarında tanışırlar. Okuma ve yazma öğrendikten sonra, eğlenceli hikaye kitapları yerlerini hemen ders kitaplarına bırakır. Öğretmenin sorgusuz otoritesi, ben-merkezli eğitimi ve ders kitaplarının küçük öğrencilere hiç de iç açıcı gelmeyen kimi örnekleriyle çoğu öğrenci eğitimin ilk dönemlerinden itibaren okumaya ilgilerini kaybetmeye başlarlar. Sınavlar, çoğunlukla ezbere dayalı yöntemlerle yapıldığından, öğrencilerin okuma eylemi ile en çok iç içe oldukları ders kitapları, daha ilk yıllardan başlayarak sınav için ezberlenmek amacıyla okunan, bu nedenle de antipati duyulan bir araç hâline gelir. Aslında bu süreçte farkında olmadan antipati geliştirilen okuma eyleminin kendisidir. Yüksek sınav notları öğrenci için kendine güven, başarı, motivasyon; kısaca "mutluluk" demek olduğundan, sistemin beklentilerine ayak uyduramayan öğrenciler için ders kitabı demek, okuma demek, bu da , sınav, ezber, ödev demektir. Aksayan eğitim sistemimiz içinde ilk okuma deneyimlerini ders kitapları ile yaşayan, kişilik ve düşünce gelişimini geliştirmeyen öğretim yöntemleriyle de bunalan öğrenciye eğitim bu biçimde sürdüğü sürece "okumayı sev" demek, sudan korkan birisine "denize atla !" demekten farksızdır. Burada ifade ettiklerimle, "eğitimden ders kitapları kaldırılsın" gibilerinden bir düşünce taşımadığımı özellikle belirtmek isterim. Sorunun, ders kitabı kullanmakla değil, ders kitaplarının içerikleri ve bilgiyi sunuş biçimleri, ders programları, öğretim ve sınav yöntemleri, ders işleme biçimleriyle ilgili olduğunu düşünüyorum.

Okumayı sevdirmenin en önemli adımı, okumayı zorunluluk biçiminden çıkartıp, yukarıda örneklerini saydığım motivasyon unsurlarına dönüştürmektir. Eğitimin bireye sağlayabileceği en önemli katkı, birimbilgi birikimi değil, yaşam boyu işine yarayacak olan kendi kendine bilgiye ulaşma ve öğrenme becerileri kazandırmaktır. Okuma motivasyonu da bu amacın gerçekleşmesinde temel taşlardan biridir. Okuma eylemi nasıl motive edilebilir? Yukarıda belirttiğim merak, öğrenme isteği, yeni fikir üretme, vb. türünden örnekler gereksinme biçimine dönüştürülerek. Belli bir konuyu hiç de merak etmeyen, öğrenme isteği duymayan, kendine güvensiz bir öğrencinin o konuda okuma motivasyonundan söz edilebilir mi ? Derslerde bu motivasyonu yaratmak demek, öğrencide (a) akademik anlamda araştırma yapma merakı uyandırmak, (b) edebiyat metinlerini okuyarak kendisi ve toplumu adına düşünen birey olduğunun farkına vardırmak, böylece okumadan zevk almasını sağlamak anlamına gelir ki, bu da okuma eyleminin önemli ölçüde bir zorunluluk biçiminden çıkıp, giderek bir gereksinme

biçimine dönüşmesi demektir. İşte bu noktada karşımıza yine öğretim yöntemleri, materyaller ve sınıf-içi uygulamaları çıkmaktadır. Öğrencinin kendine güvenini geliştiren, onu düşünmeye, okuduklarını ve düşündüklerini akıl yoluyla irdelemeye yönlendiren, öğrenciye dersi yalnızca öğrenen değil, oluşturan birey rolü veren bir eğitim sistemi içinde okuma eyleminin gerekliliğini öğrenci kendi kendine takdir edebilmelidir.

Edebiyat derslerinde okuma motivasyonunu arttırıcı öneriler neler olabilir ? Bu yazının konusu kapsamında, edebiyat kitaplarında yer alan metinlerin daha çok hangi dönemden ve ne türden edebiyat örneklerine ağırlık vermesi gerektiği konusuna değinmeyeceğim. Bu zaten tartışılan bir konu. Yazının amacı doğrultusunda motivasyonu arttırmak açısından eleştirel düşünceyi geliştirmeye yönelik öneriler üzerinde durmak istiyorum : Eğitimin ilk yıllarından itibaren okuma eylemine zaten soğuk kalan öğrenciye ödev vererek bir takım kitapları okumalarını sağlamak, özet çıkarttırmak elbette mümkündür. Bu zorunlu geçici eylem her zaman kalıcı bir okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmayabilir. Gerek edebiyat dersi kitapları içinde, gerek sınıf-dışı yoğun okuma (extensive reading) etkinliklerinde öğrencinin yaşadığı dönemin gerçeklerine dayanan, ilgi alanlarından seçilmiş, daha çok çağdaş Türk edebiyatı örneklerine yer verilmesi, özellikle kısa metinlerden daha uzun metinlere doğru gidilmesi iyi bir başlangıç olabilir. Özellikle yoğun okuma için seçilecek metinler öncesi önerilebilecek bir adım, öğrencilere bu bağlamda bir "gereksinim çözümlemesi" (needs analysis) uygulamaktır. Gereksinim çözümlemesi gerek okunacak metinler, gerek ders amaçları adına yararlı veriler sağlayan bir yöntemdir (daha fazla bilgi için bkz. Sert, 2002; Tan vd., 2002; Cohen vd., 2000) Öğrencilere ne tür örnekleri okudukları ya da okumak isteyecekleri, bunları tercih etme nedenleri sorularak elde edilecek sonuçlar seçilecek metinler adına karar vermekte yarar sağlayacaktır (Bu tür çözümleme, ders programlarının geliştirilmesi öncesinde de yapılması ve bulgularının devletin belirlediği içeriğe belli ölçülerde katılarak, mutlaka dikkate alınması gereken bir adımdır. Benzer biçimde, öğretimin ve kullanılan materyallerin her öğretim yılı sonunda hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin görüşleri alınarak nesnel ölçütlerle değerlendirilmesi (post evaluation) geribildirim ve ileriye dönük planlamalar açısından son derece yararlıdır.) Son aşamada, öğretmen ulusal birlik ve beraberlik ilkesini de dikkate alarak öğrencinin ilgisini çekebilecek öykü, deneme, roman türünden günümüz Türk edebiyatı örneklerini ders-dışı yoğun okuma etkinliği olarak verebilir. Bu süreçte, okunan metinlerin içeriği ve dil kullanımı ile anlaşılır olması; öğrencide fikir üretimini sağlayacak ilgiyi yaratması; kendisi ve dış dünya ile ilgili merak ettiklerine yanıt vermesi beklenir. Yoğun-okuma kitapları seçerken önerilebilecek bir başka yöntem de şu olabilir: Doğrudan metne/kitaba girmek yerine, daha önce sınıfa güncel bir konudan, hatta popüler bir gazete haberinden alıntı getirmek, konuyla yakın ya da uzak ilgisi belirlenen bir film izlettirmek, bunlardan yola çıkarak grupların fikirlerini tartışmasını sağlamak, oradan konuyu toplumsal bir olguya bağlayıp, bu konuyu işleyen hangi öykü, roman gibi edebiyat ürünlerinin olduğunu öğrencilere araştırtmak, yerinde olabilir. Bir sonraki oturumda öğrencilerin araştırıp getirdikleri kitaplar öğretmenin de değerlendirmesiyle gruplara ayrı ayrı verilebilir.

Gerek ders kitabındaki metinlerin, gerek diğer kitapların okunmasına ilgi ve gereksinme yaratmak için öğretmenin çıkışını önce gerçek yaşam örneklerinden yapması - bu yaklaşım kaside, gazel, vb. gibi Divan edebiyatı örnekleri için de işe yarayacaktır - önerilir. Amaç metni okumaya karşı istek ve merak uyandırmak için geliştirilecek strateji öğretmenin becerisidir. Sınıfın yapısına göre doğru tetikleyici stratejiler geliştirebilir. Öğrencilerin pek çoğu televizyonda belgesel kanallarını izlemeye ilgi duyarlar. Okulda aynı bilgiyi kuru anlatımla ve teorik çerçevede vermek söz konusu olunca, aynı ilgiyi duydukları söylenemez. Bu da

gösteriyor ki, öğrenci bilginin kendisinden değil, bilgiyi sunuş biçiminden olumsuz etkilenmektedir. Bu da okuma alışkanlığı kazandırma yolunda dikkate alınması gereken bir etkendir.

Yazarın biyografisini, dili kullanımını, karakterlerin özelliklerini incelemenin yanı sıra, öğrencilerden okuma eylemi sonunda istenebilecek daha önemli bir etkinlik, kitaptaki olaylar ve olguları toplum adına değerlendirmek, bu konularda kendi fikirlerini üretmelerini ve tutumlarını sergilemelerini beklemek, yaşamlarından örneklere dayanarak benzerlikler ya da farklılıklar üzerinde durmak, üzerinde durulan konu bir soruna yönelikse, çözüm önerileri üretmelerini beklemek olabilir. Gruptaki öğrencilerin görüşleri diğer gruplarla etkileşim içinde bir sınıf paneline dönüştürülebilir. Daha sonra ortaya konulan fikirlerden tümevarım yoluyla elde edilenler yazılı bir etkinlik için ödev verilebilir. Bu biçimde, kompozisyon dersleri için de iyi bir alt yapı sağlanmış olabilir. Etkileşimsel ve eleştirel etkinliklerle öğrenci toplumdaki sorunlar ya da bireyler üzerine düşünmeyi öğrenecek, bu uygulamaları gelecekte kendi yaşamı ve toplumu için de yapabilecektir.

Bu amaçla, Çizelge 2'de sunulan sınıf-içi öğretim ortamının oluşturulması ve Çizelge 1'de verilen eleştirel düşünceyi geliştirmeye yönelik adımlar önem taşımaktadır. Bu süreçte, öğrenmeden sorumlu olan öğrencinin kendisi olduğu için, öğretmen yalnızca doğru yönlendirmeyi yapan rol üstlenmektedir. Amaç, öğrencinin kendi beceri ve yeteneklerinin farkına varması, kendine güven ve saygı duyması, nesnel bakış açısı geliştirmesi, başkalarının fikrini dinleyebilmesi ve fikir üretebilmesidir. Çizelge 1'de önerilen becerileri geliştirmek için belirtilen ayrıntılı adımların her biri için aşağıdaki öneriler düşünülebilir. Bu önerileri gerçekleştirmek için klasik oturma düzeni yerine, etkileşimsel oturma düzeni oluşturmak; bilgisayar, VCD/DVD oynatıcı, kasetçalar, film,vb. gibi görsel materyal kullanımı yararlıdır :

1. Sınıftaki grupların karşıdan okuyabileceği büyüklükte basılmış ya da -varsa- powerpoint ekranından geçen çözümlemeyi tetikleyeci sorular: ***ne?-kim?-nasıl?-hangi?*** soruları.

2. Grupların verdikleri yanıtlar sonucu oluşan birimlerin (kişi, olay, olgu, nesne, inanış, değer, problem, tutum, davranış, vb.) birbirlerine göre konumlarının belirlenip, kıyaslama ölçütlerinin öğrenciler tarafından saptanması. Bu ölçütlere göre kıyaslama.

3. Yine görsel/ elektronik bir materyalle verilen, ***neden?*** soruları. Yanıtları metinde kolaylıkla bulunabilecek sorulardan ("factual questions") daha çok, metinde yazılandan yazılmayanı çıkarıma götürecek tipte sorular ("inferential questions"). Yönlendirilen soruları sınırlı tutup, daha fazla ***neden?*** sorusunun öğrenci tarafından sorulmasını sağlamak. Olguların ardındaki nedenleri varsayım biçiminde ifade ettirmek.

4. Metin toplumsal gerçeklere dayanıyorsa, oluşturulan varsayımların geçerliliğinin araştırılması için ilgili kaynaklara yönlendirmek. Bu süreç için öğretmenin birkaç yararlı kaynağı öğrenciye vermesi, öğrencilerin de farklı kaynakları araştırmasını beklediği belirtilebilir. Sonraki oturumda bu araştırma sonuçları sunulmalıdır.

5. Tartışmalardan genel sonuçlara varmayı sağlama: tümevarım. Her grubun kendi genel çıkarımını yapması ve seçilen üyenin bu görüşü/bilgiyi dile getirmesi.

6. Elde edilen sonuç-bilginin türüne göre, toplumun güncel sorunlarına, kişilerin kendi yaşamlarına, tarihsel-kültürel değerler bağlamına, estetik olgulara bakış açısına, eski ya da yeni yaşam biçimlerine, dünyadaki gelişmelere ve gerçeklere transfer edilerek ele alınması.

7. Edebiyat dersi ya da başka bir ders içinde daha önce öğrenilmiş ilgili ya da çağrıştırıcı bilginin tartışılan konuyla bağlantısını sağlayacak adımlar. Bu adımların öncelikle öğrencilerden gelmesini sağlamak için öğretmen çağrışımsal stratejiler kullanabilir.

8. Öğrencilerin bakış açıları ortaya konulduktan sonra, bu bakış açılarının ne ölçüde nesnel, ne ölçüde öznel olduğunu yine öğrencilere buldurmak için, her grubun bir grup çalışması içinde, okul dışında ailedeki, yakın çevredeki ya da diğer sınıflardaki farklı bireylerden, konu ya da fikrin özelliğine göre, anket ya da görüşme teknikleri ile veri toplaması.

9. Karşılaştırma: Başkaları benim/bizim gibi mi düşünüyor? sorusuna yanıt arama. Bu yanıtların bir başka derste nedenleri ile tartışılması. Farklı fikirlere saygı duymayı; paylaşılmayan fikirlere karşı kişinin kendi fikrini ne biçimde dile getirmesi gerektiğini öğretme. Bilgiyi paylaşma biçimlerinden söz etme. Düşüncelerin bilgiyle desteklendiğinde nasıl güçlendiğini örnekleme.

Elbette, buraya kadar söz edilenler edebiyat metinlerini işlerken bilgi toplumu için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, okumaya ilgiyi arttırmak için vurgulanan kimi önerilerdir. Metnin edebi özelliklerine ilişkin diğer ders işleme adımlarını öğretmen bu türden bir yöntemin içine uygun biçimde yerleştirebilir. Öğretmenlerimiz deneyimleri ve becerileri ile bütünleyici ve işlevsel yaklaşımlar geliştireceklerdir.

3. Sonsöz

Bu yazıda bilgi toplumu adına eleştirel düşüncenin geliştirilmesi ve okumaya ilginin arttırılması ele alınmış ve birtakım öneriler geliştirilmiştir. Hiç kuşkusuz, önerilerin daha da geliştirilerek başarılı sonuçlara gidilmesi mümkündür. Ancak, bu amaç için düşünülenlerin gerçekleşmesinde devlete ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ders programlarının yeniden yapılanması önemli bir gelişmedir. Diğer yandan, etkileşimsel ve işlevsel öğretim yöntemlerine eşlik edecek gerekli teknik donanımın sağlanması, meslek-içi eğitimin de bu yönde desteklenmesi gerekir. Okullara verilen bilgisayarları yalnızca öğrencilerin arada uğrayıp kullandığı cihazlar olmaktan çıkartarak, öğretmenler tarafından ders içinde ve ders malzemesi hazırlarken etkin olarak kullanabilecekleri araçlar hâline getirmek, bunun için de tüm

öğretmenlere zorunlu bilgisayar eğitimi vermek hedeflenmelidir. Her okula diğer teknik öğretim malzemelerinin (tepegöz, bilgisayardan perdeye yansı cihazı, vb.) sağlanması önem taşımaktadır. Bütün bunların gerçekleşmesi parasal olanaklarla ilgili olduğundan, eğitime destek projeleri boyutları genişletilerek devam ettirilmelidir. Diğer yandan, meslek-içi eğitimde eleştirel düşünce gelişimine yönelik teorik ve uygulamalı bilgilerin aktarılacağı, yöntemlerin tartışılacağı oturumlar planlanabilir. Daha çok sayıda öğretmenin bilgi toplumunu oluşturma yolundaki düşünce ve deneyimlerini paylaşabilecekleri süreli yayınlara yazı yazmaları, bu yayınları ve Internet'teki konuyla ilgili bilgileri takip etmeleri, sempozyumlara katılmaları ve okul-içi etkinlik olarak meslektaşlarına haftalık konuşmalar çerçevesinde bilgi aktarmaları teşvik edilebilir. Bu konuda üniversite-orta öğretim iş birliği genişletilebilir.

Bu ülkenin ve genç kuşakların modern dünyanın beklentilerine ve koşullarına göre gelişmesine katkı sağlamak devletin ve tüm eğitimcilerin görevidir.

Kaynakça

Beyer, B.K. (1985) Critical Thinking : What Is It ? *Social Education.* Vol. 49, ss. 270-276.

Cohen, L., Manion, L., Morrison,K. (2000) *Research Methods in Education.* Routledge.

Facione, P.A. (2004) "Critical Thinking: What It is and Why It Counts". http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2004.pdf (siteye bakış : 09.09.2005)

Jessop, L.P. (2002) "Expanding Our Students' Brainpower : Idea Generation and Critical Thinking Skills" *Proceedings of the 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference&Exposition.* http://www.rowan.edu/colleges/engineering/clinics/asee/papers/2002/0947.pdf (siteye bakış : 09.09.2005)

Lamb, S. (1999) *Pathways of the Brain: The Neurocognitive Basis of Language.* John Benjamins Publishing Company.

MEB Müfredat Geliştirme Süreci, http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/program_temel_yaklasim.pdf (siteye bakış:12.09.2005)

Pitchers, R.T. (2000) Critical Thinking in Education. *Educational Research*. Vol.42 No.3 ss.237-249.

Rudinov, J., Barry, V.E. (2004) *Invitation to Critical Thinking.* Thomson & Wadsworth.

Sert, N. (2002) *Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Açısından Gereksinim Çözümlemesi.* MEB Yayınları.

Smith, B.O., Stanley, W.O., Shores, J.H. (1957) *Fundamentals of Curriculum Development..* Harcourt, Brace & World Inc.

Soysal, M.O. (2004) *Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı.* MEB Yayınları.

Tan, J.P., Sosale, S., Mingat, M. (2002) *Tools for Education Policy Analysis.* World Bank Publications.

CONSIDERATIONS ON TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE COURSES IN THE CONTEXT OF THE KNOWLEDGE SOCIETY FORMATION

Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU*

Abstract

The fundamental objective of national education is to contribute to the overall development of society through the educational development of individuals. In the world of the 21st century where processing of information and producing knowledge are given more importance than mere accumulation of information, developed countries, while revising their educational objectives, emphasize educating individuals in the way they can contribute to the formation of the knowledge society. In this context, development of students' cognitive skills and their becoming critically thinking, questioning and productive individuals are particularly foregrounded. In our country as well, the objectives of literature classes, just like the objectives of all other classes, cannot be considered independent of the dynamic objectives of education around the world or of the societal change our country has been experiencing under the effects of globalisation. In the general objectives of the currently used Turkish language and literature curriculum prepared by the Ministry of National Education, although such issues are briefly mentioned, there is insufficient guidance concerning the related concepts and their implementation. In the like manner, Turkish literature coursebooks do not seem to be providing effective methodology in this respect, either. For this reason, within the context of Turkish literature classes, the following article discusses the concepts, skills, methods and some of the problems that should be considered in a period of transition from traditional approaches to functional ones for the formation of the knowledge society.

Key Words: Knowledge society, critical thinking skills, Turkish Language and Literature course, contemporary objectives

* Doç. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü Öğretim Üyesi, 06532, Beytepe, Ankara

1 Müfredat, M. Orhan Soysal (2004)' ten incelenmiştir.

2 Ayrıntılar için, bkz. http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/program_temel_yaklasim.pdf

HALK EDEBİYATI (SÖZLÜ EDEBİYAT) KONULARININ EDEBİYAT DERSİ KİTAPLARINDA ELE ALINIŞINA DÖNÜK BAZI TESPİT VE ÖNERİLER

Mustafa AÇA*

Özet

Gelişmiş toplumların ulusal eğitim programlarına bakıldığında ulusal dile ve edebiyata verilen yerin oldukça hacimli olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında model olarak kabul edilen Avrupa eğitim programları, dil ve edebiyatlarını dünü ve bugünü ile bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadırlar. Avrupa eğitim programlarına uyum sağlama ve eğitim öğretim faaliyetlerine standart kazandırma yolunda ciddî gayretlerin sergilendiği günümüzde, güncel, bilimsel ve tamamlayıcı bilgilere dayalı bir eğitim-öğretim programının hazırlanması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, edebiyat öğretiminin önemli bir tarafını oluşturan sözlü edebiyat konularının geçmişte nasıl ele alındığı, günümüzde geliştirilen yeni yaklaşımlar ve çalışmalar ışığında nasıl güncel ve bilimsel bir şekilde ele alınması gerektiği konularından söz edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, sözlü edebiyat, millî eğitim, kültür, gelenek

Giriş

Orta öğretim kurumlarındaki zorunlu derslerden birisi olan Türk Dili ve Edebiyatı dersinin temel amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Anayasamız ve Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler doğrultusunda, millî ve manevî değerlerine sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmek.1

Orta öğretim programı değiştirilmeden önce Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında "Edebiyat", "Dil Bilgisi" ve "Kompozisyon"; değiştirildikten sonra ise "Türk Edebiyatı" ve "Dil ve Anlatım" başlıkları altında işlenen derslerin genel amaçlarından bazıları, edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak; edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve

anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek; edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek, toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerin edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek şeklindedir.2

Kısaltılarak verilmeye çalışılan bu amaçlar dikkate alındığında, edebiyat gibi araştırma veya yaklaşım tarzları ve bu yaklaşım tarzlarından hareketle ulaşılan sonuçları zaman içerisinde değişiklikler gösteren bir alanın, konularının da sık aralıklarla gözden geçirilmesi, güncellenmesi, yeni görüş ve sonuçların ders kitaplarında belirtilmesi gereklidir. Aksi halde edebiyat dersinin temel amacından uzaklaşılacağı gibi, amaçlanan hedeflere ve davranış biçimlerine de ulaşılamaması gibi bir durumla karşılaşılacaktır.

Sözlü edebiyatın özellikleri ve türleriyle ilgili konular, yeniden yapılandırılan orta öğretim programı içerisinde dört yıla dağıtılmış, temel bilgilere 9. sınıfta; verilen temel bilgilere dönük ayrıntılara ve örneklere ise daha ziyade 10., 11. ve 12. sınıflarda temas edilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, Türk Edebiyatı Tarihi ve Edebî Metinler derslerinin içeriklerinde de sözlü edebiyat konularına yer verilmektedir.

Çalışmada, edebiyat kitaplarında halk edebiyatı (sözlü edebiyat) ürünlerinin öğretimi konusunda tespitlerde bulunulacak, bu tespitlere bağlı öneriler sunulmaya çalışılacaktır. Sahası oldukça geniş olan sözlü edebiyat konularından ancak bazılarının geçmişte edebiyat kitaplarında ne şekilde yer aldığı ve bundan sonra nasıl ele alınması gerektiği yolunda tespit ve görüşler belirtilecektir. Zira, konu sınırlaması yapılmadığı taktirde, oldukça hacimli bir çalışmanın ortaya çıkacağı konunun uzmanlarının malûmudur. Çalışma sırasında yapılan alıntılar, Millî Eğitim Bakanlığı'nca geçmişte beş yıl süreyle okutulması onaylanan ve kısmen de olsa geçerlilik süreleri uzatılan muhtelif ders kitaplarından alınmıştır.

1. Halk Edebiyatının Türk Edebiyatı İçindeki Yeri

Halk edebiyatının Türk edebiyatı içindeki yeri, geçmişte uzun süre okutulan ve bir kısmı günümüzde de okutulmaya devam eden edebiyat kitaplarının büyük bir kısmında genellikle Türk edebiyatının devirlerine dönük bilgilerin verildiği bölümlerde veya tablolarda ele alınmıştır. İslamiyet öncesi Türk edebiyatının sözlü ve yazılı olmak üzere iki ifade tarzında geliştiği belirtildikten sonra, İslamiyet etkisinde gelişen Türk edebiyatının "Halk Edebiyatı" ve "Divan Edebiyatı" adı verilen iki gelenekle devam ettiği belirtilmiştir.3 İslamiyet öncesi sözlü edebiyat ürünleri içerisinde yer alan ve İslamiyet sonrası Türk edebiyatında da çeşitli değişikliklerle varlığını sürdüren sav, sagu, koşuk, destan gibi türlerin kitaplarda verilen şekliyle, İslamî dönemde oluştuğu belirtilen halk edebiyatı geleneği ile olan bağı üzerinde durulmamıştır4. Bu durum, halk edebiyatı türlerinin yüzlerce yıllık gelişiminin göz ardı edilmesine ve halk edebiyatının tıpkı divan edebiyatı gibi sonradan oluşan bir edebî gelenek olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Oysa Türk sözlü edebiyatının en eski örneklerinin aynı zamanda Türk edebiyatının genel anlamda en eski örnekleri olduğu unutulmamalıdır. Türk edebiyatı tarihinin dönemleri arasında sağlanamayan bu bağ, sözlü edebiyatın bütüncül olarak düşünülmesini olumsuz etkilemesinin yanı sıra, Türk toplumunun tarih içinde bulunduğu sosyal ve kültürel tabakaların anlaşılmaması gibi bir sonuca da sebep olmaktadır. Konuya vâkıf olan ve bu

eksikliğin giderilmesi gerçeğini önemseyen öğretmenlerin çabaları ile eksik olan taraflar bir ölçüde tamamlanabilmektedir.

Bu durumla ilişkili bir diğer sorun da, halk edebiyatının (sözlü edebiyat) devamlılığı ilkesinin orta öğretim öğrencilerine yeterince ve doğru bir biçimde aktarılıp aktarılmadığıdır.

2. Halk Edebiyatı Ürünlerinin Ortak Özellikleri ve Bu Ürünlerin Devamlılığı Meselesi

Bu başlığı açıklayıcı biçimde şu soru sorulabilir: "Ders kitaplarında, halk edebiyatı ürünlerinin ortak ve belirleyici özellikleri ile halk edebiyatı ürünlerinin sosyal hayatı yansıtıyor olması, halen üretilebilmekte oldukları gibi konular üzerinde duruluyor mu?" Halk edebiyatı ile ilgili araştırmalarda incelenen ürünün bu sahaya girip girmediği tespit edilmeye çalışılırken şu özellikleri taşıyıp taşımadığına bakmak gereklidir:

a. Halka ait olmak

b. Anonim olmak5

c. Sözlü olmak

ç. Geleneksel olmak

d. Kalıplaşmış olmak

e. Çeşitlenmiş (varyant, eş metin, benzer metin) olmak6

Ders kitaplarının büyük bir kısmında bu özelliklerden sadece bir kaçı belirtilmekte, belirtilen özellikler hakkında da açıklamaya ve örneklemeye gidilmemektedir. Bu konuyla ilgili örneklerden biri aşağıda verilmiştir7:

Belge-1

Yukarıda belirtilen özellikler, halk şiirinin özellikleri üzerine yoğunlaşmış, nazım, nesir ve hem nazım hem nesir olan türlerin tamamını açıklayıcı olmaktan uzaktır. Böylece yazılı edebiyat geleneğinden ayrılan sözlü edebiyat ürünlerinin, ortaya çıkışı, yayılışı, anlatılışı, anlatıcıları, anlatma ortamları, anlatma kalıpları gibi belirleyici taraflarının da ders kitaplarında belirtilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Halk edebiyatı ürünleri, geleneksel yapılarını, halk arasında yüzyıllar boyunca kazandıkları devamlılıkla oluştururlar. Bu ürünler zengin bir sosyal ve kültürel tarihin bir kısmı yazıya geçirilmiş, bir kısmı ise yazıya geçirilmeden sözlü gelenekte anlatılmaya devam etmiş tanıklarıdır. Karacaoğlan şiirleri değerlendirilirken âşığın yaşadığı konar göçer aşiret yaşantısının izleri değerlendirilmeli, koşmalarında veya semailerinde bu hayata dönük olan unsurlar tespit edilmelidir. Zira halk edebiyatı ürünleri, ortaya çıktıkları ve anlatıldıkları sosyal çevrenin duyuş, düşünüş ve inanış kalıplarını taşımalarıyla ön plandadır.

3. Sözlü Kültür / Edebiyat Ortamı

Halk edebiyatı ürünleri, büyük oranda “sözlü kültür ortamı”nın ürünleridir. Bunun yanı sıra, daha sonra ortaya çıkan “yazılı kültür ortamı” ile “elektronik kültür ortamı” da halk edebiyatı ürünlerinin ortaya çıkışı ve yayılışında önemli bir görev üstlenmiştir.8 Bu bağlamda, Türk edebiyatı içerisinde önemli bir yer işgal eden halk edebiyatı (anonim halk edebiyatı, tekke edebiyatı ve âşık edebiyatı) ürünleri ile ilgili metinlerin incelenmesine geçilmeden önce, tıpkı, halk edebiyatı ürünlerinin genel ya da ortak özelliklerinin öğretilmesinde olduğu gibi, zikredilen kültür ortamlarının genel özellikleri öğrenciye ayrıntılı bir şekilde anlatılmalıdır. Öğrenci, halk edebiyatı ürünlerinin hangi kültürel ortam ya da ortamlarda meydana getirilip yaşatıldığını, bu kültürel ortam ya da ortamların halk edebiyatı ürünleri üzerinde ne gibi değişiklikler yapabileceğini bilmek zorundadır. Bütün bunları bildiği taktirde, Yahya Kemal’in bir şiiriyle Karacaoğlan mahlaslı bir şiire hangi açılardan yaklaşması gerektiğini daha kolay kestirebilecektir.

Sözlü kültür / edebiyat ortamının özellikleri ve bu ortamın temsilcileri hakkında edebiyat kitaplarında verilen anlaşılması zor bilgiler, çoğunlukla “Edebiyatta İfade Tarzları” konusu altında değerlendirilen “Sözlü İfade” başlığı altında ve İslamiyet’ten önceki Türk edebiyatı konularında verilmektedir. Ayrıca sözlü edebiyatın anlatıcı profili hakkında herhangi bir bilgiye de rastlanamamaktadır. Destancı, masalcı, âşık, hikayeci âşık gibi konular üzerinde yok denecek kadar az durulmuştur. Sözlü ifade ve sözlü edebiyat ortamı birbiri içinde verilmiş; bu durum da konuyu iyice anlaşılmaz kılmıştır.

Anlatıcı etkeninin bir başka yönü üzerinde de durulmalıdır. Maniler değerlendirilirken manilerin anlatıcı kimliği üzerinde durulmalı, manilerin daha çok kadınlar tarafından söylenen bir sözlü edebiyat ürünü olduğu için aşk, gurbet, ayrılık, hasret gibi konuları yoğun olarak içerdiğinden bahsedilmelidir. Bu yolla sevda manileri ile diğer mani türleri karşılaştırılmalı; meslek manileri kapsamındaki davulcu manileri gibi örneklerle arasındaki anlatıcı / icra edici farklılıklarının manilerin muhtevalarında ne gibi değişikliklere sebep olduğu konusu aydınlatılmalıdır.

Bu bölümde sözlü edebiyat ortamı ile ilgili olarak üzerinde duracağımız bir diğer konu da mahlas yaygınlaşması veya karışması meselesidir. Sözlü anlatım ortamında ferdî ürünler ancak bünyelerinde bulunan mahlaslara göre bir takım şâirlere izafe edilmektedir. Söyleyişleri, toplum içinde kabul görmeleri ve etkileri ile etraflarında gelenek oluşturan âşıklar, yaygınlaşabilmekte, kullandıkları mahlaslar başka âşıklar tarafında da kullanılabilmektedir. Bu konunun en güzel örnekleri Karacaoğlan, Yunus Emre ve Emrah gibi isimlerdir. Bu isimlerin sözlü edebiyat ortamı içinde nasıl değerlendirildikleri konusunu kısaca inceleyelim.

Âşık tarzı Türk şiiri ile ilgilenen herkesçe bilinen ve ders kitapları yazarları tarafından da bilinmesi gerektiği üzere, Karacaoğlan hakkındaki çalışmalar Fuat Köprülü ve öğrencisi Sadettin Nüzhet Ergun9 tarafından başlatılmış, yakın geçmişte ve günümüzde ise Pertev Naili Boratav, İlhan Başgöz, Şükrü Elçin, Saim Sakaoğlu ve Umay Günay gibi araştırmacılarca sürdürülmüştür. Köprülü ve Ergun tarafından yapılan değerlendirmeler, devrin bilimsel şartları dikkate alındığında sınırlı sayılabilecek tarihî ve kültürel malumata bağlı olarak ortaya konmuştur. Ancak ilerleyen süreç içerisinde konuya ilgi duyan Türkologlar, tarihi ve kültürel anlamda yeni kaynaklara ulaşmışlar ve o güne kadar mevcut olan bilgi ve görüşlere yenilerini eklemişlerdir. Bu son araştırmalar göstermiştir ki, âşık edebiyatı tarihinde Karacaoğlan mahlasını kullanan birden fazla âşık yaşamıştır.

Sözlü edebiyat ortamında mahlas benzerliklerinin ve değişikliklerinin sıkça karşılaşılan bir durum olduğu ve bu durum karşısında dikkatli olunması gerektiği, üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde akademisyenler tarafından öğrencilere sıklıkla hatırlatılmaktadır. Karacaoğlan gibi şöhretli ve mâhir bir âşığın mahlasının yaygınlaşması, bu özellik dikkate alındığında gayet doğal bir durum olarak karşılanmıştır. Son dönemde yapılan ve isimleri belirtilen araştırmacılara ait görüş ve tespitleri içeren çalışmalarda, ilki 16. yüzyılda, sonuncusu ise 19. yüzyılda yaşadığı düşünülen Karacaoğlan mahlaslı dört âşık tespit edilmiştir10.

Bu bilgiler ışığında edebiyat kitaplarımızda hâlâ 17. yüzyılda yaşadığına kesin olarak inanılan bir tek Karacaoğlan'ın varlığından bahsedilmesi, ders kitaplarımızın bilimsel tespit ve önerilerin çok gerisinde kaldığını göstermektedir. Küçük bir inceleme yapıldığı taktirde konuyla ilgili bilgilerin pek çok ders kitabında aynı plân ve ifade kalıpları ile verildiği dikkatlerden kaçmayacaktır.

Konunun bir diğer cephesi de, halk edebiyatının popüler isimlerini belli bir yere bağlama çabalarıdır. Anadolu'da Türk halkına mal olmuş isimlerin belli bir yere bağlanması yolunda pek çok örnek vardır. Nasrettin Hoca'nın Akşehir'e, Yunus Emre'nin Eskişehir'e, Dede Korkut'un Bayburt'a, Köroğlu'nun Bolu'ya mal edilmesi bunlardan yalnızca birkaç tanesidir. Oysa edebiyat tarihi araştırmalarında ilk sırayı rivayetlerin değil, tarihî ve kültürel malzemeler aldığı hatırlanmalıdır. Türk kültüründe kültleşmiş isimlerin belli bir yere mal edilmelerine dönük çalışmaların da varlığı âşikârdır11. Ancak bu türden çalışmaların pek çoğunun bilimsel ölçütlerden uzak, duygusal veya romantik yaklaşımlar taşıyan çalışmalar oldukları konunun uzmanları tarafından da sıklıkla ifade edilmektedir. Buna göre Nasrettin Hoca ile ilgili bilgi veren ve bilimsel araştırma yöntemlerinin ışığında hazırlanan çalışmalara bakıldığında, Anadolu'da Nasrettin Hoca'ya atfedilen fıkraların pek çoğunun Türkmen ve Uygur Türkleri arasında da anlatıldığı anlaşılabilecektir.12 Aynı durum Dede Korkut veya Köroğlu13 için de geçerlidir. Bütüncül bir edebiyat tarihinden bahsedebilmek ve genç nesilleri bu bütüncül düşünce ile yetiştirebilmek için doğru ve güncel olmasının yanı sıra popülerlik kaygısıyla hedefinden şaşmayan çalışmalara müracaat edilmelidir. Ayrıca, ders kitaplarında, halkın popüler isimleri kendi yaşadıkları yerlere bağlamak istemelerinin son derece doğal bir şey olduğu; fakat, kimi araştırıcıların hemşehricilik düşüncesiyle bu tür isimleri mutlaka belli bir yere bağlamaya çalışmalarının halk edebiyatı ürünlerinin genel ya da ortak özellikleriyle bağdaşmayacağı ifade edilmelidir.

4. Halk Şiirinde Biçim Unsurları (Birim, Kafiye)

Edebiyat kitaplarımızda çoğunlukla birbirinin aynı olan bakış açılarının yanı sıra az da olsa farklı bakış açıları taşıyan konular da vardır. Bu konulardan birisi de şiirin unsurları konusudur. Konu öncelikli halk şiirinde şekil unsurları bakımından değerlendirilecektir:

Nazım Birimi: Edebiyatın hangi geleneği içerisinde olursa olsun şiirin şekil incelemesi, aynı soruların cevabı aranarak yapılır. Şiirin şekil unsurları ile ilgili olarak cevaplanması gereken ilk soru, incelemeye esas olan şiirin nazım biriminin ne olduğudur. Okullarımızda

verilmekte olan edebiyat bilgileri içerisinde konuya nasıl yaklaşıldığını belirterek değerlendirmelerimizi yapacağız. Ders kitaplarında konunun genellikle nasıl ele alındığı ile ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir:

Belge-2

Yukarıdaki alıntıda Türk şiirinde nazım biriminin gelişimi belirtilirken günümüz şiirinde "dize"nin nazım birimi olduğu belirtilmiştir. Bu husus, Eski Türk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı ürünleri için geçerli bir hususdur.14 Halk edebiyatının nazım ürünlerinin icrasında nazım birimi olarak dizenin kullanılması gibi bir husus söz konusu değildir. Türk şiirlerinin nazım birimleri hakkında bilgi verilirken bu hususa mutlaka dikkat çekilmelidir.

Nazım Biçimi: Edebiyat ders kitaplarımızda nazım biçiminin tanımı yapıldıktan sonra Türk halk şiirinin nazım biçimleri genellikle şu şekilde belirtilmiştir:

Belge-3

Biraz aşağıda halk edebiyatının nazım biçimleri ve türleri hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir. Türk halk şiirinde tür ve şekil konularının problemler taşıdığı ve bunun sebebinin de sözlü aktarım ortamı olduğu halk edebiyatı uzmanları tarafından uzun yıllardır belirtilen bir konudur. Örneğin mani biçiminde söylenen bilmecelerin veya tekerlemelerin varlığı aşikardır. Konunun anlaşılması bakımından mani nazım biçimiyle söylenmiş bir bilmece örneğine yer veriyoruz:

Gökten indi şah gibi

Kuruldu padişah gibi

Serildi hasır gibi

Sürüldü esir gibi

Konuyla ilgili bir diğer örnek de âşık tarzı Türk şiirinin türleri içinde bulunmaktadır. Koşma tarzında yazılan çok sayıda destan örneği vardır. Bunları, bazı ders kitaplarında söylendiği gibi "tarihi konulara temas eden koşmalar" şeklinde anlatmak yerine, koşma tarzında söylenmiş destanlar şeklinde anlatmak, sözlü edebiyatın şiir örneklerinde görülen tür ve şekil problemi karşısında en doğru ifade olacaktır.

Bu tür örnekler dikkate alındığında ve öğrencilerin bu örnekleri hangi nazım biçimi ile karşılayacaklarına karar veremedikleri anda başvuracakları ders kitabında bu konuya dönük bir bilginin bulunmaması eğitim-öğretim araçlarını etkisiz kılmaktadır. Konuyu bilen bir öğretmenin ders içerisinde yapacağı açıklamalar bir nebze de olsa belirsizliği ortadan kaldırmaktadır.

Kafiye: Bu bölümde şu sorunun cevabı aranacaktır: Halk şiirindeki kafiye (uyak) ile yazılı edebiyattaki (Divan şiiri ve modern Türk şiiri) kafiye anlayışı arasındaki farklar doğru ve yeterli bir şekilde belirtilmiş mi, kafiye çeşitleri doğru anlatılmış mı, verilen örnekler ihtiyacı karşılıyor mu?

Ders kitaplarımızın büyük bir kısmında kafiyenin tanımı ve çeşitleri ile bilgiler bir bölüm halinde yer almakta ve birbirine benzer unsurları içermektedir. Bu bilgiler yazılı ve sözlü edebiyat ayrımı yapılmadan edebiyatın bütün alanlarını kapsayacak mahiyette sunulmuştur. Yazılı kültür ortamının ürünü olan "Divan Şiiri" ile "Modern Türk Şiiri"nde kafiye ağırlıklı olarak göz içindir. Sözlü edebiyat geleneği içerisinde ortaya konulan manzum eserlerde kafiye anlayışı çoğu zaman fonetik kafiye olarak adlandırdığımız işitsel bir kafiye anlayışıdır. Yani irtical ve sözlü aktarım gibi etkenlerle halk şâirleri işitme organımızda benzerlik uyandırabilecek seslerle (harfler değil) kafiye oluşturabilmektedir. Yani ses yolunda çıkışları itibari ile yakın olan sesler de kafiye oluşturabilmiştir. Sözlü gelenekte, anlamın biçimden önde geldiği gerçeği de dikkate alındığında bu durum geleneğin bir özelliği gibi kabul görmüştür. Konunun daha iyi anlaşılması açısından aşağıda iki örneğe yer verilmiştir:

Eyerleyip kır atıma bi**n**meden

Alayları bölük bölük bö**l**meden

Bolu şehri ateşlere ya**n**madan

Göndersin Ayvaz'ı göresim geldi (*Köroğlu*)

Göğüs gerek arka verek da**ğ**lara

Hızmat edek bahçalara ba**ğ**lara

Şöhret vermek için nice i**l**lere

Burda sana devlet gerek sur gerek (*Köroğlu*)

Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'nun "zayıf kafiye" veya "eksik kafiye" olarak adlandırdığı bu tür kullanımlar hakkında edebiyat kitaplarımızda bilgi verilmemekte; ancak yukarıda verdiğimiz örneklere benzer örnekler kitaplarda yer alabilmektedir15.

SEMAÎ

Yeşil başlı gövel ördek,

Uçar gider göle karşı.

Eğricesin tel tel etmiş,

Döker gider yâre karşı.

Telli turnam yükün gelir,

İnci mercan yükün gelir,

Elvan elvan kokun gelir;

Yâr oturmuş yele karşı.

Şahinim var bazlarım var,

Tel alışkın sazlarım var,

Yâre gizli sözlerim var,

Diyemiyom ile karşı.

Fâni Karac'oğlan fâni,

Veren alır tatlı canı.

Yakışmazsa öldür beni,

Yeşil bağla ala karşı.

Belge-4

Ders kitaplarında verilen bu tarzda örnekleri kafiye bakımından incelemeye çalışan öğrencilerimiz, gramatikal kafiye anlayışı ile meselenin içinden çıkamamakta, dolayısıyla bu konuda da iş öğretmene kalmaktadır. Bu ise, sözünü ettiğimiz kafiye anlayışı ve daha pek çok

güncel bilimsel tespiti takip etmekten uzak, kendisinde mevcut olanlarla bilgilendirmeyi, güncelleşen bilgilerle bilgilendirmeye tercih eden bir eğitimci anlayışı ile zor olacaktır.

5. Halk Edebiyatının Kolları, Biçimleri ve Türleri:

Bu bölümde cevabı bulunmaya çalışılacak soru şudur: Halk edebiyatının kolları (dalları), biçimleri ve türleri doğru bir şekilde isimlendirilip sınıflandırılabilmiş ve açıklayıcı bilgiler yeterli ve doğru bir şekilde verilmiş midir?

Ders kitaplarının büyük bir bölümünde halk edebiyatının kolları (anonim halk edebiyatı, âşık edebiyatı, tekke-tasavvuf edebiyatı) ve bu kollar içinde değerlendirilen türler, ilgili bölümlerde tablolar biçiminde gösterilmiştir. Aşağıda bir örneğine yer verdiğimiz bu tabloların çoğunluğu, türlerin yapısal özelliklerini değil bu türlerin anonimliklerine veya ferdiliklerine göre oluşturulmuştur.

Belge-5

Yukarıdaki örnekte Türk halk edebiyatının kolları ve türleri ifade biçimleri (nazım biçimleri) bakımından sınıflandırılmamıştır. Anonimlik ortak özelliğinden hareketle mani ve masal türleri bir arada verilmiştir. Oysa mani ve masal türleri, ifade tarzları bakımından farklılıklarıyla da değerlendirilmeli, halk edebiyatı ürünlerinin üç farklı ifade tarzlıyla birlikte işlediği belirtilmelidir. Türk halk edebiyatı ürünlerinin kollara, nazım biçimleri ve türlere (işledikleri konulara) göre şu şekilde sınıflandırmak, halk edebiyatı ürünlerinin öğretilmesi bakımından çok daha yararlı olacaktır16:

1) Anonim Halk Edebiyatı

A) Nazım Biçimleri

Mani

B) Türler

a) Nesir Türler

Mit

Efsane

Masal

Destan

Halk Hikayesi

Fıkra

Atasözü ve Deyim

Alkış-Kargış

Halk Tiyatrosu (Köy Tiyatrosu, Orta Oyunu, Karagöz)

b) Nazım Türler17

Mani

Türkü

Ağıt

Ninni

Tekerleme

Bilmece

2) Âşık Edebiyatı

A) Nazım Biçimleri

a) Heceli Nazım Biçimleri

Mani

Koşma

Destan

b) Aruzlu Nazım Biçimleri

Divan

Selis

Kalenderi

Satranç

Vezn-i Aher

B) Nazım Türleri

Güzelleme

Koçaklama

Taşlama

Ağıt

Varsağı

Semai

Destan

3) Tekke-Tasavvuf Edebiyatı

A) Nazım Biçimleri

a) Hece Ölçüsüne Bağlı Nazım Biçimleri

Mani

Koşma

Destan

b) Eski Türk Edebiyatına (Divan Edebiyatına) Bağlı Nazım Şekilleri

Kaside

Mesnevi

Murabba

Kıt’a

Tuyuğ

Terci-i Bend

Terkib-i Bend

Müstezad

B) Türler

Allah Hakkında Yazılan Türler

Tevhid

İlahi

Münacaat

Esma-i Hüsna (Esma-i Şerife)

Peygamber Hakkında Yazılan Türler

Na’t

Gevhername

Dolapname

Siretü’n-Nebi

Mucizat-ı Nebi

Hicretname

Miracname

Mevlid

Hilye

Din ve Tasavvuf Büyükleri Hakkında Yazılan Türleri

Medhiye

Mersiye

Maktel-i Hüseyin

Dinî İnançlar ve Tasavvufi Düşüncelerle İlgili Yazılan Türler

Vücutname

Nasihatname

İbretname

Faziletname

Fütüvvetname

Gazavatname

Mansurname

İstihracname

Nevruziye

Tahassürname

Tarikatname

Nutuk

Hikmet

Devriye

Şathiye

Mededname

Düvaz

Ders kitaplarında anonim ürünlerin özellikleri verilirken bu özelliklerin sözlü olduklarından bahsedilmiş; ancak, bu özellikten ötürü değişebilir, kısalabilir ve anlatıldığı bölgelerin mahallî ağız özelliklerine uyabilir olması konusu üzerinde hususlar genellikle durulmamıştır. Böyle olunca da incelenen bir mani örneğini kendi yörelerinde az çok değişik şekillerde duyan veya

bilen öğrenciler bu durumu anlayamamakta, örneklerin farklı olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Aynı durum ferdî ürünler olan âşık edebiyatı ürünlerinde de görülebilmektedir. Bir âşığa ait olduğu düşünülen koşma örneği, küçük farklılıklarla başka bir âşığın mahlasını taşıyacak biçimde gelenekte yaşayabilmektedir. Anonim ürünlerdeki çeşitlenme, ferdî halk edebiyatı ürünlerinde de mahlas yaygınlaşması ve karışması şeklinde gözlemlenebilmektedir. Örneğin "Elif" redifli çok sayıda ilâhî veya semâi örneği vardır. Bunlardan en meşhuru Yunus Emre'ye ait olduğu düşünülen ilâhîdir.

İncecikten bir kar yağar

Tozar Elif Elif diye

Deli gönül abdal olmuş

Gezer Elif Elif diye

şeklinde olan bu şiirin aynı zamanda Karacaoğlan'a ait bir semâi olarak kaynaklarda yer alması anlattığımız konuyu açıklayıcı mahiyettedir18.

Bu durum mahlas karışıklıkları ve değişiklikleri ile açıklanacağı gibi gelenekte beğenilen bir şiirin sahiplenilmesi şeklinde de açıklanabilir. Ayrıca, halk şiiri ürünlerinde ana iskeleti "kafiye+redif" oluşturduğu için şâirler, birbirine benzer şiirler ortaya koyabilmektedirler. Bu konu da yeni kitapların âşık edebiyatı ile ilgili bölümlerinde belirtilmesi gereken hususlardan birisidir.

Bu bölümde üzerinde duracağımız son husus halk edebiyatı türlerinden destan ile ilgili olacaktır. Yukarıdaki sınıflandırmada, hem anonim halk edebiyatı türü, hem âşık ve tekke-tasavvuf edebiyatı nazım şekli ve türü olarak gösterdiğimiz "destan" teriminin ders kitaplarının büyük bir bölümünde epik destan anlamı üzerinde durulmakta, âşık edebiyatının destan türü ile ayrılan veya benzeyen yanları belirtilmemektedir. Destan teriminin tasnifler içinde ayrı ayrı başlıklar altında verilmesi yeterli olmamakta, konuyla ilgili bölümlerde bu farklılıklar üzerinde durma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır19. Konuya bu tarafıyla yer veren kitaplardan birinden alınan bölüm şöyledir:

Belge-6

6. Halk Edebiyatının Kaynakları

Türk halk edebiyatı kaynakları sözlü ve yazılı kaynaklar olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir. Sözlü kültür ortamında teşekkül ettirilen ve aktarımı sözlü iletişim ortamında yapılan halk edebiyatı ürünlerinin en temel kaynağı, sözlü kaynaklardır. Sözlü metinleri yaratanlar, icra edenler, nakledenler, araştırmacılarca "sözlü kaynaklar" ya da "kaynak kişiler" olarak nitelendirilmiştir. Bu bağlamda sözlü kaynaklar, sözlü edebiyat ile ilgili tespitlerin yapılması sırasında sözlü kültür unsurlarının derlenebileceği, ya da bu yolda

bilgilerin alınabileceği çocuğundan gencine, orta yaşlısından ihtiyarına, köylüsünden şehirlisine, sanatkarından heveslisine kişi ve topluluklardır.

Sözlü edebiyatla ilgili tespitlerin yapılabileceği metinler, yalnızca sözlü kaynaklardan temin edilmemekte, yazılı kültürün egemen olmaya başladığı dönemlerden itibaren kaleme alınan eserlerden de temin edilebilmektedir. Yazılı kaynaklar olarak adlandırabileceğimiz bu yazılı eserler genellikle şöyle sıralanmıştır:

Çin kaynakları (tarihleri)

Orhun ve Yenisey Abideleri

Eski Uygur Metinleri

Kutadgu Bilig

Divânü Lügat'it-Türk

Codex Cumanicus

Atabetü'l-Hakâyık

Dede Korkut Kitabı

Tarih Kitapları *(Câmiü't-Tevârih, Târih-i Cihân-güşâ vb.)*

Masal Kitapları (*Sinbadnâmeler, Binbir Gece Masalları, Ferec Bade'ş-Şidde, Muhayyelât vb.)*

Fıkra Kitapları (*Letâifnâmeler vb.)*

Atasözü Kitapları (*Pendnâme, Durûb-ı Emsâl-i Osmaniye vb.)*

Cönkler ve Mecmualar

Şâirnâmeler

Menâkıpnâmeler

Destan Kitapları/Nâmeler (*Battalnâmeler, Dânişmendnâmeler vb.)*

Seyehatnâmeler

Mesneviler

Surnâmeler

Fetvâlar20

Bilimsel bir araştırmanın konusu ve sınırları tespit edilirken, ilk olarak bu alanla ilgili kaynaklar tespit edilir. Bilimin evrensel ölçütlerinden birisi olarak kabul edilen bu konuya ders kitaplarımızın istisnaları dışında büyük bir kısmının hazırlanması sırasında gereken önem verilmediği anlaşılmaktadır. Ders kitaplarımızda, edebiyatın diğer alanlarında olduğu gibi sözlü edebiyat alanında da kaynaklar meselesi üzerinde durulmamıştır. Yukarıda sözü edilen yazılı kaynakların pek çoğunun isimleri, başka bir sebeple bile olsa kitaplarda bulunmamaktadır.

7. Sonuç

Bu çalışmada halk edebiyatı (sözlü edebiyat) ürünlerine, edebiyat dersi kitaplarında ne şekilde yer verildiği meselesi, kısıtlı bir biçimde ele alınabilmiştir. Tespit etmeye çalıştığımız aksaklıklara ve eksikliklere benzer başka unsurları, edebiyatın bütün dallarında görmek mümkündür. Üniversitelerimizin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olup, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki orta öğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak görev yapmaya başlayan genç öğretmenlerimiz, uzun süredir okutulmakta olan ders kitaplarının âtıllığı sebebiyle, edindikleri güncel ve yeterli sayılabilecek bilgileri kullanamamışlar; sözlü edebiyat konuları da dahil olmak üzere diğer bütün alanlarda adeta yeniden bilgilenme sürecine girmişlerdir. Öğretmenlerimiz aldıkları eğitimle, vermek durumunda kaldıkları eğitim arasındaki uçurumu, kapatmak için bir süre gayret göstermekte, ancak zamanla bu mücadelelerinden vazgeçmektedirler. Bu gelişmeler ışığında güncellenen edebiyat programı bir an önce ders kitaplarının hazırlanması noktasında hassasiyetle yürürlüğe konmalıdır. Bu yolla özelde, orta öğretim kurumlarımızdan eksik ve artık geçerliliğini yitirmiş bilgilerle mezun olan ve üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe bölümlerinde okumaya hak kazanan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ortadan kalkacak, öğretmenlerimiz üniversitelerde edindikleri bilgileri uygulama şansı yakalayabilecek; genelde ise Türk millî eğitiminin hedeflerine ulaşmak konusunda önemli mesafeler kat edilmiş olacaktır.

Bu konudaki diğer önerilerimiz şöyledir:

1) Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı ve üniversiteler tarafından ortaklaşa sempozyumlar düzenlenmeli, bu sempozyumlarda “Halk Edebiyatı”, “Divan Edebiyatı” ve “Yeni Türk Edebiyatı” seksiyonları oluşturulmalı, akademisyenlerin edebiyat dersi kitaplarıyla ilgili tespitlerine ve bu tespitlere dönük önerilerine yer verilmelidir.

2) Edebiyat dersi öğretmenlerinin bulundukları bölgelerin yakınlarında düzenlenen halk kültürü araştırmaları ile ilgili sempozyum, panel, konferans gibi bilimsel etkinliklere en azından dinleyici olarak katılım sağlamaları yolunda çalışmalar yapılmalı, bu tür faaliyetlere katılmak isteyen öğretmenlerin önündeki bürokratik ve kişisel engeller (izinler, yolluklar, görevlendirmeler, öğretmenliğin sınıf doldurmaktan ibaret olduğunu iddia eden gayrı ciddi idareci yaklaşımları) ortadan kaldırılmalıdır.

3) Halk edebiyatı ile ilgili çalışmalar halen devam etmektedir, gelecekte de devam edecektir. Bu çalışmalar doğrultusunda ortaya yeni bulgu ve sonuçlar çıkabilecektir. Bu

sebeple ders kitaplarında yer alan halk edebiyatı konuları diğer konularla birlikte her beş yılda bir güncellenmelidir.

4) Özel yayınevlerinin veya Millî Eğitim Bakanlığı'nın oluşturduğu kitap yazım komisyonlarında görev alacak yazarların, halk edebiyatı ile ilgili yetkin dergileri takip etmeleri, alanla ilgili olarak düzenlenen bilimsel toplantılara katılmaları yolunda şartlar getirilmelidir. Ders kitaplarının hazırlanmasında öncelik, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı'nın muhtelif bilim dallarıyla eğitim bilimleri alanında lisans üstü eğitim görmüş öğretmenlere verilmelidir. Eğer bu mümkün değilse, ders kitaplarını hazırlayanlar arasında en az bir lisans üstü eğitim görmüş öğretmenin bulunması sağlanmalıdır.

5) Hazırlatılan kitaplar, bakanlığımızca değerlendirilirken yalnızca müfredata uygunluklarına göre inceleniyorlarsa şayet, bilimsel ve güncel yeterliliklerine göre de değerlendirilmelidir. Çoğu özel yayınevinin, maliyet hesaplarını bahane göstererek hazırladıkları kitapları akademik danışma kurullarına inceletmedikleri yayımladıkları kitaplardan anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı yeni müfredat bağlamında hazırlanacak yeni kitaplarda yayın evlerine böyle bir zorunluluk getirmelidir. Alanında uzman sıfatını elde etmemiş yazarların hazırladıkları kitaplar, akademik danışma kurullarına sevk edilmeli, bu kurullardan alınan kapsamlı raporlar kitapların sonuna eklemeli, öğrencilerin, velilerin ve meraklılarının bilgilerine sunulmalıdır. Konuya hassasiyet gösteren bakanlığımız, özel yayın evleri tarafından pazar payı elde etmek için ucuza mal edilen ve neredeyse biri diğerinin kopyası olan ders kitaplarını mı, yoksa ciddi bir çalışmanın sonucu olan ve yeterliliği belgelenmiş olan ders kitaplarını mı tercih edecektir? Aynı hassasiyet, bakanlığımız tarafından görevlendirilen öğretmenlere hazırlatılan ders kitapları için de gösterilmeli, böylelikle eleştirilen bir yapının dışında kalınması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Artun, Erman (2004). **Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı**, Akçağ Yay., Ankara

Başgöz, İlhan (1986). "Kaç Karac'oğlan Var?", **Folklor Yazıları**, İstanbul.

Başgöz, İlhan (1992). **Karac'oğlan**, İstanbul.

Çobanoğlu, Özkul (1999). **Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş**, Akçağ Yay., Ankara.

Çobanoğlu, Özkul (2000). **Âşık Tarzı Kültür Geleneği ve Destan Türü**, Akçağ Yay., Ankara.

Dilçin, Cem (1995). **Örneklerle Türk Şiir Bilgisi**, 3. b., Akçağ Yay., Ankara.

Duymaz, Ali (2002). **İrfanı Arzulayan Sözler-Tekerlemeler**, Akçağ Yay., Ankara.

Düzgün, Dilaver, (2004). "Âşık Edebiyatı", **Türk Halk Edebiyatı El Kitabı** (ed. M. Öcal Oğuz), Grafiker Yay., Ankara, s. 169-212.

Eker, Gülin Ö (2004), "Gelenekten Geleceğe Halk Edebiyatı", **Türk Halk Edebiyatı El Kitabı** (ed. M. Öcal Oğuz), Grafiker Yay., Ankara, s. 315-330.

Ekici, Metin (2004). **Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri**, Geleneksel Yay., Ankara.

Ekici, Metin (2004). **Türk Dünyasında Köroğlu**, Akçağ Yay., Ankara.

Elçin, Şükrü (1997). "Halk Edebiyatında Kaynaklar Meselesi ve XVI. Asır Ozanı Karacaoğlan", **Halk Edebiyatı Araştırmaları I**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

Ergun, Sadettin Nüzhet (1927). **Karacaoğlan**, Konya.

Ergun, Sadettin Nüzhet (1928). "Karacaoğlan'a Dair", **Halk Bilgisi Mecmuası**, S. 1, s. 131-132.

Günay, Umay (1992). **Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi**, Akçağ Yay., Ankara.

Günay, Umay (1993). "XVI. Yüzyıl Saz Şâiri Rumelili Karacaoğlan", **Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi**, Akçağ Yay., Ankara.

Günay, Umay (1993). "XVII. Yüzyıl Saz Şâiri Çukurova'lı Karacaoğlan", **Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi**, Akçağ Yay., Ankara.

Kaya, Doğan (2002). **Anonim Halk Şiiri**, Akçağ Yay., Ankara.

Köprülü, Mehmet Fuat (1914). "Saz Şâirleri", **İkdam,** S. 3-4-6, s. 3.

Köprülü, Mehmet Fuat (1918). "Birkaç Varsağı", **Yeni Mecmua**, C. 2, S. 31, s. 96.

Köprülü, Mehmet Fuat (1927a). "Karacaoğlan", **Hayat**, C. 2, S. 41, s. 2-3.

Köprülü, Mehmet Fuat (1927b). "Kitâbiyât tahlil ve tenkidleri: (Karacaoğlan)", **Türkiyat Mecmuası**, S. 2, s. 502-503.

Oğuz, M. Öcal (2004). **Halk Şiirinde Tür, Şekil ve Makam**, Akçağ Yay., Ankara.

Oğuz, M. Öcal (ed.) (2004). **Türk Halk Edebiyatı El Kitabı**, Grafiker Yay., Ankara.

Oğuz, Öcal (2000). **Türk Dünyası Halk Biliminde Yöntem Sorunları**, Akçağ Yay., Ankara.

Sakaoğlu, Saim (1990). “Saz Şâirinin Kural Anlayışı”, **Erciyes**, C. 13 S.149, Mayıs, s. 11-12.

Sakaoğlu, Saim (1991). “Halk Edebiyatında Kafiye Meselesi”, **IV. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri Bildirileri / 11-13 Mayıs 1989 Eskişehir**, Eskişehir, s. 301-305.

Sakaoğlu, Saim (1999). “Âşık Edebiyatında Yarım Kafiyeden Daha Zayıf Kafiye Var mıdır?”, **I. Balıkesir Kültür Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri**, Balıkesir, s. 99-105.

Sakaoğlu, Saim (2004). **Karacaoğlan**, Akçağ Yay. Ankara.

Yıldırım, Dursun (1998). **Türk Bitiği**, Akçağ Yay., Ankara.

SOMEIDENTIFICATIONANDSUGGESTIONSABOUT

PUBLICLITERATURE(ORALLITERATURE)

SUBJECTS INLITERATURECOURSEBOOKS

MustafaAÇA*

Abstract

It is given importance to national language and literature when the national education programmes of the developed countries is considered European education programmes which are taken as a model in preparing education programmes in general process their language and literature with it's past and today in a totalitarian approach. Integration to European education programmes and to standerdize the education methods and techniques nowadays, it is aimed to prepare modern scientific education programmes which are completely based on knowledge and inquiry.

It will be discussed in this study that how the oral literature subjects forming one of the important parts of literature were processed in past and now these oral literature subjects should be processed in a scientific and modern way by the help of new approachs and studies which are important in our daytime.

Key Words: Literature, oral literature, national education, culture, tradition

* Öğr.Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Fen-EdebiyatFakültesi TürkDili ve Edebiyatı Bölümü.

1 "Türk Millî Eğitiminin Temel Amaçları" 1739 Sayılı kanunda belirtilmiş olup, 24.06.1973 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanmıştır.

2 Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı kararı ile açıklanan ve yürürlüğe konan edebiyat dersinin amaçları, toplam yirmi madde olarak belirtilmiştir.

3 Türk halk edebiyatının Türk edebiyatı içerisindeki yeri hakkında tespitlerde bulunulurken şu kaynaklar tarafından aktarılan bilgiler mutlaka dikkate alınmalıdır: Umay Günay (1992), Mehmet Aça-A. Müge Ercan (2004).

4 Anılan türler, değişen kültürel ve sosyal yapıya uyum sağlayarak Türk toplumunun sözlü ürünleri içinde atasözü, ağıt, koşma, destan gibi isimlerle varlıklarını sürdürmüşlerdir.

5 Halk edebiyatı ürünleri içerisinde değerlendirilmesi konusunda farklı görüşlerin bulunduğu "Âşık Edebiyatı" ürünleri ferdî karakterdedir. Çalışmanın hacmi düşünülerek bu konuya yeri geldikçe kısaca değinilecektir.

6 Halk edebiyatı ürünlerinin ortak ya da genel özellikleri için şu kaynaklardan yararlanılmalıdır: Dursun Yıldırım (1998), Metin Ekici (2004b).

7 Bu örnekte sadece metin merkezli yazılı edebiyat anlayışına dönük bir sıralama söz konusudur. Sözlü edebiyatın devamlılığı, anlatıcı ve dinleyici ortamı, anlatıcı özelliği, vb. gibi pek çok konu belirtilmemiştir.

8 Öğrenciler, ders kitaplarında, zikredilen kültür ortamları hakkında bilgilendirilirken şu kaynaklardan mutlaka yararlanılmalıdır: Özkul Çobanoğlu (1999), Özkul Çobanoğlu (2000); Dilaver Düzgün (2004); Gülin Öğüt Eker (2004).

9 Bu iki araştırmacı tarafından yapılan çalışmalardan bazılarını konuya ilgi duyanlar için şu şekilde belirtebiliriz: Mehmet Fuad Köprülü (1914), (1918), (1927a), (1927b), Sadettin Nüzhet Ergun (1927), (1928).

10 Konuyla ilgili olarak bk; İlhan Başgöz (1986), (1992); Umay Günay, (1993a), (1993b); Şükrü Elçin, (1997); Saim Sakaoğlu (2004).

11 Bu tarzda çalışmaların büyük çoğunluğu ilgili il veya ilçelerin belediyeleri veya çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından kültür turizmine dönük ekonomik kaygılarla finanse edilen çalışmalardır.

12 Nasrettin Hoca fıkralarının araştırılması konusuna günümüz halk edebiyatı araştırma yöntemleri bağlamında yeni bir bakış açısı getirmeye çalışan bir çalışma için bk; Öcal Oğuz (2000).

13 Köroğlu'nun Türk dünyasındaki izleri ile ilgili olarak bakınız: Metin Ekici (2004a).

14 Konu hakkında bk; Cem Dilçin (1995).

15 Saim Sakaoğlu'nun konuyla ilgili tespitleri için bk; Saim Sakaoğlu, (1990), (1991), (1999).

16 Halk edebiyatının kollarını, nazım biçimlerini ve türlerini içeren bu son derece kapsamlı sınıflandırma, M. Öcal Oğuz'un editörlüğünde hazırlanmış olan **Türk Halk Edebiyatı El Kitabı** (2004) adlı çalışmadan alınmıştır.

17 Son dönemlerde anonim halk şiiri üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar içerisinde en dikkat çekici olanı için bk; Doğan Kaya (2002).

18 Yunus Emre ile Karacaoğlan'ın hayatı algılayışları, efsanevî özellikler de taşıyan yaşam öyküleri ve dahası ahiret konusundaki düşüncelerindeki farklılıklar dikkate alındığında konu daha anlamlı bir hal almaktadır.

19 Âşık edebiyatında destan türü hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız: Özkul Çobanoğlu (2000).

20 Konuyla ilgili kapsamlı bir çalışma için bk; M. Öcal Oğuz (ed.) (2004).

DİVAN EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SIKINTILAR VE ZİHNİYET PROBLEMİ

YaşarAYDEMİR*

Özet

Makalemizde divan edebiyatı öğretiminde karşılaşılan birtakım sıkıntılara dikkat çektik. Bunların içinde tarihî bir metne bakarken metni, içinden çıktığı medeniyetten ve kültürden soyutlayarak anlamlandırmanın sakıncalarına değindik. Divan edebiyatı öğretiminde de Osmanlı medeniyetinin zihniyet ve kültür dünyasını göz ardı etmeden metinlere yaklaşmanın doğru bir yöntem olacağının altını çizdik. Bu problemin çözülmesi hâlinde divan edebiyatı eğitiminde önemli bir engelin ortadan kalkmış olacağına dair kanaatimizi belirttik.

Anahtar Sözcükler: Medeniyet, kültür, zihniyet, eğitim, Türk edebiyatı

Giriş

Edebî kıymet taşıyan bir metinle karşı karşıya olan okuyucunun/öğrencinin onu anlaması birtakım ön bilgilere sahip olmasına bağlıdır. Metinle okuyucu arasındaki gösterge birliği, metnin ve okuyucunun zihinsel arka planlarının uygunluğu bunların başında gelir. Okuyucunun metnin içinde oluştuğu toplumu, o toplumun zihniyet dünyasını; inanışlarını, tabiata, eşyaya ve insana bakışlarını, nihayetinde ele aldığı, malzeme olarak kullandığı nesneleri algılayış biçimlerini fark edebilmesi gerekir.

Bu durum büyük oranda metnin ana çerçevesini çizer. H. Taine'nin dediği gibi *"Bir nebatın bünyesi tabiî muhite tâbi olduğu gibi, sanat eserini de umumî ruh hâleti ve muhitindeki örf ve âdetler tayin eder"* (Lalo, 2004, s.89). Bir sanatçı, toplum kabullerini, algılayış biçimini, değerlerini, ana kültürünü kolay kolay göz ardı edemez.

Sanatkâr, kendi birikimine, zekâsına, sanatçı gücüne, psikolojisine, nesneleri ve olayları algısına ve bunu ifade gücüne göre bu toplumsal, kültürel ana çerçeve içinde eser ortaya koyar. Şairin veya yazarın edebî eserdeki başarı veya başarısızlığında dili kullanma becerisi; kompoze gücü, estetik kaygısı da önemli rol oynar.

Divan Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Genel Problemler

Osmanlı döneminde yaşamış şairlerin ortaya koyduğu metinler, farklı ön kabulleri oluşmuş, algılayış biçimi hızla değişmiş, zihniyet değişimine uğramış; farklı bir kültüre eklemlenme gayreti içine girmiş bir okuyucu kitlesi ile karşı karşıyadır. Kendi kültüründen hızla uzaklaşan, önemli ölçüde dili değişen, kısırlaşan; kelimelerin çağrışımlarından habersiz hâle gelen günümüz okuyucusunun bu şartlarda divan edebiyatı metinlerini okuyup anlaması hayli güç görünmektedir. Ancak zekâsı, estetik zevki ve kültürel birikimi ile dili en üst seviyede kullanan şairin maharetlerinin ve bizi biz yapan değerlerin rafine bir ürünü olan klasik şiirin bir şekilde günümüz okuyucusuna aktarılması, kültürel açıdan savrulma yaşayan insanımız için son derece önemlidir.

Eğitim sistemimizin aksayan taraflarından biri de, öğrenciye verdiğimiz derslerin gündelik hayatla, kültürle bağını yeteri kadar kuramayışımızdır. Bu durum, öğrencileri kendisine verilen bilgileri ezberlemeye itmekte ancak, ezberlediği bilgileri kullanım alanına sokamaması sonucunu doğurmaktadır. Gündelik hayatta kullanmadığı bilgiyi yüklenmek, taşımak zorunda olmak, derse karşı lakaytlığı, umursamazlığı ve başarısızlığı getirmektedir.

Edebiyat derslerindeki, özellikle de divan edebiyatı metinleri ile okuyucu arasındaki dil farklılığı, kültür farklılığı, zihniyet farklılığı ve uzun süredir her düzeyde topluma empoze edilen, klasik edebiyatımıza karşı olumsuz bakış açısı, okuyucunun bu metinlere ön yargılı yaklaşmasını getirmiş ve anlaşılması için belli bir birikim gerektiren metinler genel olarak öğretmenlerimiz tarafından da “anlaşılmaz” damgası yemiş, onu anlama zahmetine katlanılmamıştır.

Öyleyse tarihimizin/medeniyetimizin büyük bir bölümünü içine alan devresine ait metinleri okuyucuya/öğrenciye sunarken dikkatlerden kaçırmamamız gereken asıl problem nedir? Yazımız büyük oranda bu sorunun cevabını aramaya yöneliktir.

Sorunu aşmada birkaç temel problemle karşı karşıyayız:

- Okuyucu tarafından divan edebiyatının dilinin anlaşılamaması,
- Edebiyatın beslendiği medeniyetin ve zihniyet dünyasının bilinmemesi,
- Gündelik hayatta kullanılan malzemelerin hızla değişmesi,
- Modern bilimin etkisiyle evren hakkındaki ön kabullerin farklılaşması,
- Divan edebiyatına karşı önyargılı bakışın hâlâ devam ediyor olması,
- Dilin bozulması ve buna bağlı olarak estetik zevk yoksunluğunun ortaya çıkması

gibi sorunlar ilk planda hatıra gelenlerdir.

Sorunlardan ilki, büyük oranda sözlük yardımıyla vasat bir okuyucunun üstesinden gelebileceği bir problemdir. İkinci ve en önemlisi, edebiyatın içinde yetiştiği medeniyet ve

zihniyet dünyası ile hayata, evrene, Tanrı'ya ve eşyaya bakış açısının bilinmemesi veya bunun problem oluşunun farkına varılamamasıdır. Kanaatimizce bu problem hâlledildiği zaman divan edebiyatının anlaşılmasındaki en önemli engel ortadan kalkmış olacaktır. Gerek gündelik hayattaki malzemelerin, gerekse bilim anlayışının değişmesinden doğan kültürel farklılık zaman içerisinde giderilebilir. Edebiyatımızın bu dönemine ait ön yargı, metinlerin anlaşılmasıyla birlikte ortadan kalkacaktır. Okuyucunun dil ile ilgili bilgisi ve buna bağlı estetik zevki de kendiliğinden gelecektir.

İslâm Medeniyetinin Temelleri

Her estetik değerin, güçlü bir edebiyatın veya genelde sanatın arkasında bir medeniyet vardır. Dünya üzerinde medeniyet kurmuş ve tarih sahnesinde belli bir süre kalabilmiş milletlerin uygarlıklarını besleyen temel iki unsur görülür. İlki inanış biçimi/dinî inancı, ikincisi de kendi milletinden getirdiği özelliğidir. Osmanlı medeniyetinin, daha geniş anlamda düşünürsek, İslâm medeniyetinin üç temel ayağı vardır. Bunlardan ilki İslâm dinidir. Bu hem Arap hem Fars ve hem de Türklerin kurduğu medeniyette ortak ve en temel unsurdur. İkincisi Fars ve Türk uygarlığının ortak ayaklarından birini oluşturan İslâm tasavvufudur. Üçüncü unsur ise milletlerin kendi kültürlerinden getirdikleri özelliklerdir. İslâm medeniyeti içerisinde Arap, Fars ve Türk kültürlerini birbirinin aynı kılmayan özellik budur. Osmanlı uygarlığının üç temel ayağından bahsederken elbette coğrafî koşulları, iklim şartlarını, medeniyet kurulan topraklardaki kendisinden önce kurulmuş uygarlıkların etkilerini göz ardı ediyor değiliz.

Gerek divan edebiyatı, gerek tekke edebiyatı ve gerekse halk edebiyatı dediğimiz Osmanlı dönemi edebiyatımızın bütününün anlaşılmasında Osmanlı medeniyetine kaynaklık eden, önemli ölçüde zihniyet dünyasını belirleyen unsurlara dikkatle bakılması, sanatkârın eserlerine de bu açıdan göz atılması gerekmektedir.

Yönetim biçiminde İslâm'ı ve onun kaynaklarını referans alan gerek Selçuklu gerekse onun varisi olan Osmanlı uygarlığı, hayata bakarken adı geçen kaynakları göz ardı etmemiştir. "*Dinin kitabî tarafı bir yana, geniş kitlelere uzanan sade, gündelik telkinleri ile insanın davranış biçimini ve o yoldan değer ölçülerini etkilemekten uzak kalması düşünülemez. Din tarih boyu aile bağlarından yakın ve uzak toplum katmanlarına, siyasete, iktisadi yapıya, sanat değerlerine kadar bütün bir yaşayış düzenine damgasını vurmuş; kiminde başarılı kiminde başarısız olmuş; fakat düzenleyici olmak iddiası ile daima devreye girmiştir" (*Ülgener, 1981, 14).

Tasavvuf, vahdet-i vücud nazariyesini esas alır; Âlemde O'ndan başka varlık yoktur. Görünenler O'nun tecellilerinden ibarettir. Mutasavvıf kendisinde bir varlık ve güç vehmetmez. İslâm'ın Anadolu ve Rumeli'deki yayılması çoğunlukla mutasavvıflar kanalıyla gerçekleşmiştir. Mutasavvıflar, gerek Selçuklu ve gerekse Osmanlı hanedanları tarafından hüsnü kabul görmüşlerdir. Selçuklular döneminde birçok önde gelen sûfî Buhara'dan gelip Anadolu'ya cemaatle girmiş, hem halk hem de saray tarafından hürmetle karşılanmışlardır. Osmanlı döneminde etkisi uzun süreli olan Mevlevîlik ve Bektâşîlik, Osmanlı hükümdarlarının hararetli teşvik ve himayeleri sayesinde gelişmişlerdir. Dolayısıyla bu topraklar sürekli tasavvuf cereyanlarına açık kalmıştır (Babinger, 1996, 17-18).

Zihniyetin Sanata Yansıması

Sanatın bu değerlerden ne kadar etkilendiğini iki misalle gösterelim. Batı kültüründe aynı dönemde sadece William Shakespeare'nin eserlerinde elliden fazla kahramanın intihar etmiş olmasına (Yılmaz, 2003, 7) karşılık, İslâm etkisinde gelişen Türk edebiyatında intihara yer verilmemesinin ve trajik olandan kaçılmasının "*…Kim bir cana kıymamış, ya da yeryüzünde bozgunculuk yapmamış olan bir canı öldürürse, sanki bütün insanlığı öldürmüş gibidir.*" (Kur'an, 5/32) yaptırımı ile ilgisi olsa gerektir. Aynı şekilde sahnelenişinde "ben"i ön plana çıkaran batı tiyatrosuna karşılık, aynı işlevi gören Hacivat'la Karagöz oyununun "ben"i arka plana atması, yapıp edenin perdenin arkasında olması ile vahdet-i vücut nazariyesinin ve "*Savaşta siz öldürmediniz, fakat Allah öldürdü onları; attığın zaman da sen atmadın, Allah attı. Ve bunu müminleri güzel bir imtihanla denemek için yaptı. Şüphesiz Allah, işitendir, bilendir*" (Kur'an, 8/17) ayetinde ifadesini bulan mutlak iradenin Allah'a verilmiş olmasının rolü olmalıdır.

Dünya görüşü, felsefî anlamda insana kimliğini, ne maksatla dünyada bulunduğunu sorar. Bu medeniyet içerisinde yetişen sanatçının/ kişinin bu sorulara Tanrı'yı göz ardı ederek, vahdet-i vücud nazariyesini bir tarafa bırakarak cevap vermesi düşünülemez. Öyleyse Müslüman sanatçı mutlak güzelliğin, mutlak gücün, mutlak kemalin, mutlak dönüşün O'na olduğunu bilir ve ona göre hareket eder. Dünya fani, her şey aslına dönücü, dünyadaki olup bitenler onun tecellilerinden ibaret, güzellikler ondan bir işaretse, mutlak hakikati ve güzelliği arama saikıyla hareket eden sanatçının aşkın bir güzelliği araması kadar doğal bir şey yoktur.

Sevgilinin İdealize Edilmesi

Müslüman sanatçının hedefi zahirde takılı kalmak değil, zahiri de görerek ve oradaki malzemeyi kullanarak onun arkasındakine ulaşmaktır. İslâm inanışına göre en güzel isimler, sıfatlar (esmau'l-hüsna) Allah'ındır. Zahirî bir gözle bakan için bu sıfatlar birbirine zıt gibi görünen özellikler içerir. O hem Rahîm, hem Kahhâr, hem Halîm, hem Muntakîm, hem Gaffâr, hem Hafîd (alçaltan, zillete düşüren)dir. Yaratılmışlarda da olan bu sıfatların hep "en"leri ondadır. Ontolojik olarak nasıl bir varlık olduğundan bahsetmeyip hep sıfatlarıyla insanla muhatap olan Allah'ı bütünüyle idrak etmek ve onu kalıba koymak insanların gücü dâhilinde değildir. Öyleyse onu anlatmak arzusundaki kul veya sanatçı, hep şahit olduğu âlemdeki nesnelerle anlatmaya çalışacak, benzetmeleri ondan iz taşısa da hiçbir zaman kendisi olmayacaktır.

İslâm'ı kabul eden Türklerin ilk edebî eserlerine veya şairlerine bakıldığında bu eserlerin daha çok dinî içerikli veya mutasavvıfların şiirlerinde hep O'nu arayan bir özelliğin olduğu görülecektir. Aynı referansla yola devam eden medeniyet ve bu medeniyet içerisinde eser veren sanatçı ya kendinden öncekilerin yaptığı gibi mutlak güzeli, güzelliği arayacak veya şiirlerinde gündelik hayattaki güzelleri anlatsa bile geleneğe uyarak onu idealize edecektir. Nitekim Latîfî de bu gelenek içinde şiir yazanlar için benzer ifadeleri kullanır. "*Aslında şairlerin mecazî şiir örtüleri ve gerçeği iltibaslarında def, ney, sevgili ve şarabı gösteren ibare ve istiareler gelirse, görüşüne bakıp bunları şarap, dilber, kol ve boy övgüsü olarak düşünmemek lazımdır. Tasavvuf ve gerçek bilenlerin dilinde her sözün bir manası, her ismin bir müsemması, her sözün bir tevili ve her tevilin bir temsili vardır".* (İsen, 1999, 10-11; Canım, 2000, 83).

Hayretî'nin aşağıya alınan beyti de Latîfî'nin söylediklerini destekler mahiyettedir. Hayretî, görünürde kaş, göz seyrindedir; manada ise Hakk'ın yüce arşındadır:

Sûretâ gerçi ki biz kaş göz temâşâsındayız

Zâhidâ ma'nîde Hakkuñ 'arş-ı a'lâsındayız

Her sanatkârın yaptığı gibi divan şairi de neredeyse şiirlerinin büyük bir kısmında bahsettiği aşktan ve sevgiliden söz ederken gündelik hayatın malzemesini kullanmıştır. Ama anlattığı sevgili büyük oranda gündelik hayattaki bir sevgili tipiyle birebir örtüşmemiş, idealize edilmiştir. Sanatın temelinde de aslında bu vardır. *"Sanatta ideale; ilimde faraziyeye verilen rolü vermek, belki onu küçültmek telakki edilebilir. Hâlbuki onu büyük sanata daha az layık olan moda ve hevesten kurtarmak için bu tek yoldur. Şunu da hatırlamak lazımdır ki, faraziye, bir âlimin şahsiyetinde en güzel taraftır. Bu, ilimde olduğu gibi sanatta da zaruridir."* (Lalo, 2004, 33-34).

Müslüman sanatçının en fazla işlediği tema her medeniyette olduğu gibi aşk temasıdır. Aşk İslâm medeniyetinin temelinde vardır. Özellikle mutasavvıfların itibar ettiği, genel olarak da İslâm kültüründe kabul gören "*ey habibim sen olmasaydın âlemleri yaratmazdım", "Ben gizli bir hazine idim, bilinmek istedim. Bu yüzden âlemleri yarattım"* hadisleri aşka temel dayanak teşkil eder. Böyle bir medeniyetin sanatçısı elbette aşktan hareket edecek, aşkın verdiği sarhoşluktan mest olacaktır. Kimi zaman da aşkın ıstırabını hafifletmek için meyden ve meyhaneden dem vuracaktır. "*Reh-i meyhanedeki bütün hây hûlar"* sevgili için olacaktır. Ancak divan şairi anlattığı sevgiliyi soyutlayarak, idealize ederek anlatır.

Metne Bakış Açısı

Pozitivist mantıkla her şeyi beş duyu organıyla algılamayı ilke hâline getiren okuyucu/öğrenci, güzellik ve sevgili söz konusu olunca ete kemiğe bürünen, elle tutulup gözle görülen bir varlık aramaya alışmıştır. Bu gözle geleneğin metnine bakılınca garip bir sevgili tipi ortaya çıkar; Beli kıl kadar ince, boyu servi gibi uzun, kaşları yay, kirpikleri ok, ağzı nokta kadar küçük, gözleri kan dökücü, zülfünün her bir telinde onlarca aşığın gönlü asılı; güzellikte eşsiz, zulmetmekte mahir, rakiblere lutûfkar, âşığına zalim kesilen bir sevgili; bir görüşe göre gulyabani (Gölpınarlı, 1945) tipi.

Hâlbuki güzellik somut değil, soyuttur. Ulaşılabilen her şey süratle kıymetten düşer. İnsanı harekete geçiren, diri tutan ulaşılamayan, ideal olandır. Şiirde sevgilinin idealize edilişi anlaşılamazsa şairin kastetmediği, geleneğiyle ters düşen anlamlar çıkarılır. Fuzulî'nin;

Kamu bîmârına cânân devâ-yı derd eder ihsân

Niçün kılmaz mana dermân meni bîmâr sanmaz mı

beytini “sevgili bütün hastalarına ilaç verir; acaba beni hasta saymaz mı? Bana niçin çare kılmıyor?” şeklinde ifade edebiliriz. Ancak beyti anlamlandırırken idealize edişi ve tasavvufu işin içine katmazsak herkesin gönlünü eden, ama aşığının isteklerini geri çeviren orta malı bir güzel çıkar ki, bu da şairin kastettiği bir sevgili olamaz.

Aynı şekilde;

Fuzûlî buldu genc-i âfiyet meyhâne küncünde

Mübârek mülkdür ol mülk vîrân olmasın yâ Rab

beyti tek bir anlam katmanıyla anlaşılırsa ayyaş, ne dediğini bilmeyen, toplumun değerlerini hiçe sayan bir şair olarak karşımıza çıkar. “Ey Allahım! Fuzulî afiyetin hazinesini meyhanenin köşesinde buldu; (her ne kadar sen içkiyi yasaklamış, peygamberin de onu alana, satana lanet etmişse de bildiğiniz gibi değil), orası mübarek bir yerdir, harab olmasın” anlamı Fuzulî gibi dini bütün bir şaire yakışmaz.

Tarihsel metnin ortaya çıktığı kültürel hayatı bilmeden;

Taşradan geldi çemen mülküne bîgâne diyü

Devr-i gül sohbetine lâleyi iletmediler

beytini okuyanın anlamlandırması zor görünüyor. Beytin anlaşılması için 15. yüzyılda Necâtî’nin bahsettiği lalenin gelincik olduğunun, o dönemde lalenin henüz bir süs bitkisi olarak bahçede yer almayıp dağın eteklerinde, yabanda veya çit diplerinde yetiştiğinin bilinmesi gerekir. Yine Necâtî’nin;

Şâm-ı zülfüñle gönül mısrı harâb oldı diyü

Sana iletdi kebûter haberi döne döne

beytini anlaması için öğrencinin güvercinin tarihte haberleşme aracı olarak kullanıldığını, takla atarak uçtuğunu; Hazreti Yakub'un Şam'da, Yûsuf'un da Mısır'da bulunduğunu; Yusuf'unun hasretinden Yakub'un gözlerini kaybedip karanlıkta kaldığını; İslâm kültüründe âşık denilince Yakub, sevgili denilince Yusuf hatırlandığını bilmesi gerekir. Bu arka planı göremeyen okuyucu beyti hakkıyla anlayamayacak, edebî değerini fark edemeyecektir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, divan edebiyatının sevgili tipinin güzellikte olduğu kadar aşığına cevr u cefâda, lütûfta olduğu kadar gazapta da en uç noktada olması, onun idealize edilmesiyle alakalıdır. Çünkü geleneğin başlangıcında verilen eserlerde anlatılan sevgili, aşkın sevgilidir. Bu sevgilinin "rahîm" sıfatı yanında "kahhâr" sıfatı da vardır. Zaten *"Oğuz Kağan destanından beri edebiyatımıza giren kahramanlar epiktir, ideal şahsiyetlerdir*" (Okuyucu, 1996, 310). Öyleyse burada anlatılan sevgili de idealize edilmiş; "en" vasıflarıyla anlatılmıştır.

Sonuç

Sonuç olarak, sanat eseri kendi kültürüyle, kendi medeniyetiyle vardır; ve onun içinde bir anlam ifade eder. Bugünün okuyucusu/öğrenicisi eserleri tarih içindeki yerinden, şartlarından, hepsinden önemlisi değerlerinden ayrı düşünmemelidir. Divan edebiyatının öğretiminde de metinlerin zihinsel arka planı ortaya konmalı, öğrenci medeniyet ve medeniyet tarihinden, o medeniyeti ayakta tutan temel değerlerinden haberdar edildikten sonra metinlerle muhatap edilmelidir. Elbette dünden bugüne değişen çok şey vardır; ama değişmeyen, insanoğlu var oldukça onunla birlikte var olacak şeyler de vardır: Aşk, gurbet, hasret, arzu, güzel-çirkin, fedakârlık, kıskançlık, özveri, hırs gibi. Bunun yanında edebî eserin estetik bir değer taşıdığı, kültüre ayna tuttuğu, acısıyla, tatlısıyla, düşünüş biçimiyle, algısıyla her şeyin edebî esere yansıdığı belirtilmeli, öğrencinin okuyacağı metnin kendisine neler kattığının farkındalığı sağlanmalıdır.

Kaynakça

Gölpınarlı, Abdulbaki (1945). **Divan Edebiyatı Beyanındadır**, Marmara Kitabevi, İstanbul.

Yılmaz, Adem Eyüp (2003). **Edebiyat ve İntihar**, Selis Kitapları, İstanbul.

Lalo,Charles (2004). **Estetik** (Haz. Burhan Toprak).

Okuyucu, Cihan (2004). **Divan Edebiyatı Estetiği**, LM Yay., İstanbul.

Okuyucu, Cihan (1996) *Fuzuli'yi Yetiştiren Kültür*, **Fuzulî Kitabı**, İstanbul.

Babinger, F. (1996). "*Anadolu'da İslamiyet, İslam Tedkikatının Yeni Yolları*", **Anadolu'da İslamiyet**, (Çev. Ragıp Hulusi, Yayına hazırlayan: Mehmet Kanar) İnsan Yay., İstanbul.

Fuzulî Türkçe Divan (1958). (Haz. Kenan Akyüz vd.), Ankara.

Hayretî Dîvan (1981). (Haz. Mehmed Çavuşoğlu- M. Ali Tanyeri), İstanbul.

Kur'ân-ı Kerîm ve Yüce Meali, (Haz. Süleyman Ateş), Ankara.

Kahraman, Mehmet (1996). **Divan Edebiyatı Üzerine Tartışmalar**, İstanbul.

İsen, Mustafa (1999). **Latîfî Tezkiresi**, Ankara.

Nâbî Divanı (1997). (Haz. Ali Fuat Bilkan), Ankara.

Necâtî Beg Divanı (1992). (Haz. Ali Nihat Tarlan), Ankara.

Canım, Rıdvan (2000). **Latîfî Tezkiretü'ş-Şuarâ ve Tabsıratu'n-Nuzamâ**, Ankara.

Ülgener, Sabri F. (1981). **Zihniyet ve Din İslam, Tasavvuf ve Çözülme Devri İktisat Ahlakı**, Der Yay., İstanbul.

DIFFICULTIES ANDMENTALITYPROBLEM

METINTHETEACHINGOFDIVANLITERATURE

YaşarAYDEMİR*

Abstract

In our article, we call attention to some difficulties met in the teaching of divan literature. Beside this, we mention about the difficulties of giving meaning to the article by abstracting it from its civilization and culture.

In teaching of divan literature we underline that approaching to text without ignoring Ottoman civilization mentality and culture world will be a good method. We mention our thoughts on this topic that if this problem is solved, an important handicap will be disappearing in front of teaching old Turkish literature.

Key Words: Civilization, culture, mentality, education, Turkish literature

* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

TÜRKİYE'DEKİ ORTA ÖĞRETİM EDEBİYAT DERS KİTAPLARI ÜZERİNE EDEBİYAT EĞİTİMİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

NihalÇALIŞKAN*

Özet

Ders kitapları, ulaşılması ve kullanılması en kolay materyal olarak dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi bizde de eğitim araçları içerisindeki öncelikli konumunu muhafaza etmektedir. Ders kitapları, aynı zamanda yenilenen öğretim programlarında öngörülen temel öğretim stratejilerinin uygulamaya konulması bakımından öğretmen için de rehber niteliği taşımaktadır.

Bu çalışma, 1992 tarihli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programı (9-10-11. SINIF)'na göre hazırlanmış ve hâlihazırda ders kitabı olarak kullanılmakta olan Lise-2, 3 Edebiyat kitaplarının bir eleştirisi niteliğindedir. Bu çalışma ile amacımız, Edebiyat ders kitaplarında sıkça karşılaşılan, genellenebilir nitelikteki hataları tespit etmek ve buradan hareketle önerilerde bulunmak suretiyle yenilenen öğretim programı doğrultusunda daha nitelikli kitaplar hazırlanmasına katkıda bulunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, eğitim, ders kitabı, öğretim programı

Giriş

Bu çalışma genelde ders kitapları, özelde Edebiyat ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu amaçla farklı yayın evlerine ait Edebiyat ders kitapları eleştirel bir bakış açısıyla ele alınarak çeşitli yönlerden incelenmiştir. Bu incelemeler sırasında farklı Edebiyat ders kitaplarında, sıkça tekrarlanan ve bu yönüyle de genellenebilir nitelikte hatalar bulunduğu belirlenmiştir. Bu tip hataların yenilenen öğretim programına göre hazırlanacak ders kitaplarında da tekrarlanması muhtemeldir. Çalışmamızın amacı söz konusu hatalarla ilgili tespit, görüş ve önerileri paylaşarak Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı (MEB, 2005) doğrultusunda, daha nitelikli Edebiyat ders kitapları hazırlanmasına katkıda bulunmaktır.

Bu çalışmada devlet kitabı olarak da bilinen MEB Lise-2, 3 Türk Dili ve Edebiyatı-Edebiyat kitapları ile özel sektörü temsil etmek üzere İnkılâp Kitap Evi tarafından hazırlanan

aynı sınıf düzeyindeki Edebiyat ders kitapları üzerinde durulmuştur.** Öğretim programının yenilenmesiyle birlikte yürürlükten kalkan Lise-1 Edebiyat ders kitapları çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Veri toplamada fişleme yöntemi kullanılmış, benzer örnekler arasından temsil edici nitelikte olanların gösterilmesine dikkat edilmiştir. Verilerin sunuluşunda ders kitaplarındaki "hazırlık çalışmaları, metin, açıklamalar, metni kavramaya yönelik sorular" biçimindeki formata uygun bir sıra takip edilmiş; yazım ve noktalama konusu bütün aşamalarda geçerli olduğu için en sonda ele alınmıştır.

Edebiyat Ders Kitaplarının Hazırlık Çalışmaları Kısmı

Hazırlık çalışmaları, metinle ilk defa karşılaşacak olan öğrenciyi o metne hazırlama, öğrenmeye güdüleme ve öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik olarak düzenlenmelidir. Mevcut ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmaları ise bu amaçları gerçekleştirmekten uzak kalmaktadır. MEB, TDE-2'de "Edebiyat, Edebiyat Tarihi ve Edebiyatın Diğer Bilim Dallarıyla İlişkisi" konu başlığı altında verilen "Edebiyat tarihi hangi yönleriyle diğer sosyal bilimlerden farklıdır?" (2005, 13) çalışması ön bilgileri harekete geçirmemekte, öğrencinin bu konu aracılığıyla öğrenmesi gereken bilgileri sorgulamaktadır. Benzer şekilde İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de "Sagu" başlığı altında verilen "Başlangıçta sözlü olarak söylenen şiirlerde, özellikle destanlarda gözüken genel özelikler nelerdir? Araştırınız." (2001, 18) sorusu da metin aracılığıyla öğrenilecek bilgilere yönelik hazırlanmıştır. Çalışma, "Sagu" başlığı altında yer alırken "özellikle destanlarda" şeklinde yapılan yönlendirme de kafa karıştırıcı olmuştur.

Hazırlık çalışmalarıyla ilgili bir diğer husus, uygun davranış sözü kullanımıyla ilgilidir. MEB, TDE-2'de verilen "Dünya edebiyatında İlyada ve Odysseia gibi hangi doğal destanlar vardır? Araştırınız." (2005, 30) çalışması gerçekten araştırma gerektirdiği için davranış sözü uygundur. Buna karşılık aynı kitaptaki "Mevlânâ, hoşgörü ve sevgi sembolüdür. Bu sevgi ve hoşgörü anlayışı topluma ne kazandırır? Araştırınız." (2005, 48) çalışmasında davranış sözü uygun değildir; çünkü bu çalışma araştırmayı değil, kişisel görüş ve düşünceleri serbestçe söyleme ve tartışmayı gerektirmektedir. Yine MEB, TDE-2'de "Sınıfta anlatmak üzere birkaç Nasrettin Hoca fıkrası derleyiniz.", "İyilik yapmanın önemini anlatan beş atasözü derleyiniz." (2005, 67) çalışmaları verilmiştir. "Derlemek" çeşitli kaynaklarda dağınık olan bilgileri bir araya getirmek anlamında kullanılabilir; fakat verilen örneklerde fıkra ve atasözü derlemek, terim anlamı kazanmıştır. Burada öğrenciden beklenen şüphesiz çeşitli kaynaklardan fıkra ve atasözü örnekleri bulmasıdır. Bu nedenle kelimenin terim anlamıyla karışmayacak bir davranış sözü kullanılması daha uygundur.

Bir kısım hazırlık çalışmaları da cevabı içinde bulundurmakta ve öğrenciyi şartlandırmaktadır. MEB, TDE-2'de Haliloğlu Yahya Burgazî'nin Fütüvvetnâme adlı eserine hazırlık olmak üzere "Toplumdaki huzur, güven, iş kalitesi sadece kanunlarla sağlanamaz. Çarşı ve pazarın daha güvenli, daha huzurlu olması için esnaf teşkilâtları gerekli midir? Bu alanda başka ne gibi çalışmalar yapılabilir?" (2005, 65) sorusu yer almıştır. Sorunun birinci kısmının cevabı "Evet." olmalıdır. Zaten ikinci kısmın kurgusu da "Esnaf teşkilâtları kurulması bu alanda yapılan çalışmalardan biridir." bilgisini içermektedir. Oysa öğrencilerin doğrudan esnaf teşkilâtlarının işlevi hakkında düşünmeye yönlendirilmesi daha doğrudur. İnkılâp Yay., TDE-2'de yer alan "Mevlâna'nın 'Ben yetmiş iki milletle beraberim" sözünden ve başka sözlerinden yararlanarak onun insancıl ve evrensel yönünü belirleyiniz." (2001, 61) çalışması

da öğrenciye belirlenecek bir özellik bırakmamaktadır. Bu soru, Mevlânâ'nın konuyla ilgili birkaç sözü daha verilerek öğrencinin bunlardan çıkarım yapmasına yönelik düzenlendiğinde işlevsel hâle gelecektir. Aynı kitapta yer alan "Nasrettin Hoca fıkralarını niçin seviyorsunuz? Bir fıkra da siz anlatınız." (2001, 75) çalışması da öğrenciyi Nasrettin Hoca fıkralarını sevmeye şartlandırmaktadır. Sorunun ikinci kısmı ise birinci kısmı ile bağlantılı değildir.

Bazı hazırlık çalışmaları da öznel değerlendirmeleri bilimsel gerçek niteliğinde sunmaktadır. İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de Kaygusuz Abdal için "O, Yunus Emre'den sonra gelen en büyük tasavvuf şairi olarak bilinir." (2001, 104) cümlesi bu bağlamda değerlendirilebilir. Elbette Yunus, büyük bir şairdir; Kaygusuz Abdal'ın Türk edebiyatındaki yeri de görmezden gelinemez; fakat şair ve yazarları büyüklük sırasına dizmek eğitsel açıdan uygun değildir.

Hazırlık çalışmalarının bir kısmı da kapsam itibariyle öğrenci düzeyinin üstündedir. İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de "Gazete ve gazeteciliğin Tanzimat'tan bugüne geçirdiği evrelerle ilgili olarak bilgi edininiz." (2001, 278) ve MEB, TDE-3'te "Bireysel kimlik için hafızanın, toplumsal kimlik için gelenek ve tarih bilincinin önemi nedir? Hafızasını kaybeden ferdin ve geleneğini kaybeden toplumun kimliğinden söz edilebilir mi? Küreselleşme tartışmalarını da dikkate alarak görüşlerinizi belirtiniz." (2005, 178) çalışmaları yer almıştır. Bunlardan birincisi geniş kapsamlı ve uzun soluklu bir araştırma gerektirmektedir. İkincisi çalışma ise öğrenci düzeyinin üstündedir.

Edebiyat Ders Kitaplarında Metin Seçimi ve Düzenlenişi

Edebiyat ders kitaplarında kullanılacak metinlerin seçimiyle ilgili esaslar Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı'nda (MEB, 2005, 17-21) ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programı (9-10-11. SINIF)'nın Açıklamalar kısmında (MEB, 1992, 4-8) ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Ancak bu hususta da gerek metin seçimi, gerekse seçilen metinlerin düzenleniş ve ele alınış biçimiyle ilgili çeşitli sıkıntılarla karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki metin seçiminde çeşitlilik sağlamakla ilgilidir. MEB ve İnkılâp Kitap Evi, TDE-3 kitaplarını bu açıdan karşılaştırdığımızda Ahmet Kutsi Tecer'in "Nerdesin", Refik Halit Karay'ın "Eskici", Memduh Şevket Esendal'ın "Haşmet Gülkokan", Arif Nihat Asya'nın "Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor", Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Otuz Beş Yaş", Şehriyar'ın "Heyder Babaya Selâm", Osman Türkay'ın "Şair Çocuğun Sabah Duası", Çolpan'ın "Küz", Aybek'in "Erkin Kuş", Ziya Samedî'nin "Cıllar Sırrı", Rudyard Kipling'in "Adam Olmak/Eğer" adlı eserlerinin ve bunlar arasında "Heyder Baba'ya Selâm"şiiri ile "Cıllar Sırrı" adlı romandan alınan kısımların ortak olduğunu görüyoruz. Bu sayı kitabın bütünü içinde %15'lik bir orana karşılık gelmekte, seçilen metinlerin işlenişiyle birlikte kitaplarda %15'lik bir benzeşme ortaya çıkmaktadır. Bu da eski bir tabirle "nev-i şahsına münhasır" ders kitapları yazılmasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Böyle durumlarda mevcut ders kitapları incelenerek bunlarda yer almayan bölümler seçilmeli ve mümkün olduğunca orijinal edebiyat kitapları hazırlanması için gayret gösterilmelidir.

Seçilen metinlerin düzenlenişi de oldukça dikkat gerektiren bir iştir. Özellikle tarihî metinler, dönemin dil özellikleri bozulmadan verilmeli; bu hususta metnin bütününde birlik sağlanmalıdır. Ancak kitaplarımızda bu konuda da hatalar ve tutarsızlıklar görülmektedir. MEB,

TDE-2'de Fuzulî'nin Şikâyetnâme adlı eserinden alınan "Huzurlarına gitdüm. Bir cem gördüm, hikâyetleri perişan, ne safadan anda eser ü ne sıdkdan nişan var. Selâm verdüm, rüşvet değildür deyu almadılar. Hükm gösterdim, fâidesizdür deyu mültefit olmadılar. Eğerçi zâhirde sûret-i itâat gösterdiler, amma zebân-ı hâl ile cemi suâlüme cevab verdiler." cümlelerinde "gitdüm, verdüm" çekimli fiillerinde görülen geçmiş zaman eki, dönemin dil özelliklerine uygun olarak yuvarlak ünlülü verildiği hâlde "Hükm gösterdim." cümlesinde ek günümüz Türkiye Türkçesindeki biçimiyle verilmiştir (2005, 104). Aynı kısım İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de "Sadeleştirilmiştir" kaydı düşülerek "Selâm verdim, rüşvet değildir deyü almadılar. Hüküm gösterdim, faydasızdır deyü iltifat etmediler. Eğerçi görünürde itaat eder gibi davrandılar ama bütün sorduklarıma hâl diliyle karşılık verdiler." biçiminde yer almıştır (2001, 135). Esasen burada hem sadeleştirme hem de günümüz Türkçesine aktarma söz konusudur. "Mültefit olmak", "iltifat etmek"; "zâhirde","görünürde"; "sûret-i itâat göstermek", "itaat eder gibi davranmak"; "cemi suâlüme", "bütün sorduklarıma"; "zebân-ı hâl", hâl dili"; "cevab vermek", "karşılık vermek" biçiminde sadeleştirilirken metnin devamında yer alan "riayet, tekaüt beratı, zevâit, husûl" gibi sadeleştirme açısından "suâl ve cevap vermek" ifadelerinden önce gelmesi gereken kelimeler aynen korunmuştur. Benzer şekilde "gitdüm", "gittim"; "değildür", "değildir"; "fâidesizdür", "faydasızdır" olarak günümüz Türkçesine aktarılırken "deyü", "eğerçi" gibi kelimeler de dönemin diliyle verilmiştir. Burada dikkati çeken bir diğer husus, İnkılap Kitap Evi, TDE-2'de "zebân-ı hâl" gibi yaygınlık kazanmış bir ifadenin "hâl dili", "gûşe-i uzlete çekilmek" deyiminin de "yalnızlık köşesine çekilmek" biçiminde sadeleştirilerek verilmesidir (2005, 135). Kanaatimizce bu tür kalıplaşmış ibareler aynen verilmelidir. Esasen edebî metnin üslûp özelliklerini bozmamak için sadeleştirmeden mümkün olduğunca kaçınmak, gerekli görülen yerlerde orijinal metnin yanında metnin günümüz Türkçesiyle söylenişini vermek en doğrusudur.

Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı-2005'te, programın yapısı gereği Türk dünyası edebiyatları için ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Ancak yer yer "Çağdaş Türk Edebiyatları" ifadesi kullanılarak bu edebiyat geleneklerine mensup yazar ve şairlerden örnekler alınabileceği belirtilmektedir. Bizim burada işaret etmek istediğimiz husus, Türk dünyası edebiyatları ya da yenilenen öğretim programındaki ifadesiyle "Çağdaş Türk Edebiyatları"na ait metinlerin verilişinde de eserin ait olduğu lehçenin özelliklerini dikkate almak gerektiğidir. İnkılâp Kitap Evi, TDE-3'te Kazak Türkleri edebiyatı konusunda Mağcan Cumabayulı'dan "Cer Cüzine" adlı şiir verilmiştir (2001, 182). Başlığın Türkiye Türkçesindeki karşılığı "Yeryüzüne"dir. Türkiye Türkçesi kelime başı "y" seslerinin Kazak Türkçesindeki karşılığı ise "c" değil, "j"dir. Bu kelime Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü'nde "jer jüzi" olarak verilmiştir (1992, 986). MEB, TDE-3'te aynı şairden "Karanlık Koyuvlanıp Keledi" şiiri alınmış, söz konusu ses "jas bala", "közüm jası" gibi örneklerde Kazak Türkçesinin ses özelliklerine uygun biçimde verilmiştir; ancak burada da şiirin adında yer alan "karanlık" kelimesi yanlıştır, bu kelime yine Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü'nden öğrendiğimize göre Kazak Türkçesinde "karanğılık" biçimindedir (1992, 438). Böyle durumlarda konunun uzmanlarına başvurmak ve ders kitabına alınacak metni güncel ve güvenilir kaynaklardan seçmek en doğrusudur.

Roman ve mesnevi gibi uzun soluklu eserlerden alınan metinlerden alınan kısımlar da bu bağlamda değerlendirilmelidir. Söz gelimi Şeyh Galip'in Hüsn ü Aşk'ından bir kısım alınacaksa bu, "sebeb-i telif" olmamalıdır. Eserin yazılış nedeni de verilmek isteniyorsa "sebeb-i telif"in yanı sıra metnin ana bölümlerinden de bazı kısımlar verilmeli ve seçilen eserin temel niteliğini, bu Hüsn ü Aşk için eserin alegorik yapısı olabilir, hiç değilse sezdirme yoluna gidilmelidir.

Gerek manzum gerekse düz yazı biçimindeki eserlerde alınan kısmın, eserin hangi bölümüne ait olduğu da belirtilerek metnin eserin bütünü içindeki yer belirginleştirilmelidir.

Edebiyat Ders Kitaplarında Açıklamalar ve Metne Yönelik Sorular Kısmı

Edebiyat ders kitaplarında metinlerde ya da metin parçalarından sonra o metne ilişkin açıklamalar, bu bölümü takiben de metne yönelik sorular yer almaktadır. Açıklamalar kısmının öğrencinin metnin dünyasına nüfuz edebilmesini kolaylaştırıcı nitelikte ek bilgiler içerecek biçimde düzenlemesi gerektiği hâlde, kimi zaman bu kısımlarda metnin anahtar kavramları, can alıcı bölümleri açıklanmakta; öğrenciye keşfedilecek, yorumlanacak nokta bırakılmamaktadır. MEB, TDE-2'de "Açıklamalar" kısmında "Halk hikâyelerinde birbirine kavuşamayan âşıkların yaşadıkları anlatılır. … Kerem ile Aslı, Ferhat ile Şirin, Emrah ile Selvi ve Âşık Garip hikâyesi bunların en ünlüleridir." ifadesi yer almış; "Sorular" kısmında da "Kerem ile Aslı gibi başka hangi halk hikâyeleri vardır? Bu hikâyelerin ortak özellikleri nelerdir?" sorusuna yer verilmiştir (2005, 142). Görüldüğü üzere, yapılan açıklamalar doğrudan doğruya bu soruların cevaplarını içermektedir. Oysa yapılması gereken öğrencinin konuyla ilgili birikimlerini gözden geçirmesini sağlamak, okuduklarından/dinlediklerinden hareketle karşılaştırmalar ve genellemeler yapması için gerekli öğrenme ortamını oluşturmaktır.

Kimi zaman da metne yönelik sorular, Açıklamalar kısmında verilen bilgileri destekleyici, o bilgilere ulaştırıcı nitelikte düzenlenmemektedir. Yine MEB, TDE-2'de Cervantes'in Don Kişot romanı için "Birçok kez Türkçeye çevrilen Don Kişot modern romanın ilk örneği sayılmaktadır." denmiş; fakat esere bu niteliği kazandıran özelliklerle ilgili bir soruya yer verilmemiştir (2005, 147). Burada verilen "**1.** Don Kişot'un yel değirmenlerine saldırmasının nedeni nedir?, **2.** Don Kişot, yel değirmenleri ile yaptığı savaşta uğradığı başarısızlığı nasıl değerlendirmektedir?, **3.** Don Kişot'un hayal dünyasında gezdiğini gösteren örnek cümleler bulunuz., **4.** Sançо Panza'nın gerçekçi bir insan olduğu söylenebilir mi?, **5.** Romana mizahî nitelik kazandıran ögeleri bulup söyleyiniz." sorularından hiçbiri eserin dünya edebiyatı tarihindeki yerine bir gönderme yapmamaktadır. Bunlar belirginleştirilmediği takdirde edebî eserle ilgili yorumları, "Kim, kiminle, nerede, ne zaman, ne yapıyor?" sorularının çizdiği çerçeve dışına taşımak mümkün değildir. Bu tip sorular, metni anlamak için gereklidir; fakat bunlarla yetinildiğinde metin, metin olarak anlaşılmış; Cervantes'in Don Kişot'u olarak anlaşılmamış olacaktır. Oysa Don Kişot, romanstan romana geçişte bir kilometre taşıdır. Romanslardaki hayatı maceralarla dolu, aşkları hayranlık uyandıran şövalyelerin şövalye kılığına girmiş biri tarafından eleştirisidir; aynı zamanda bu anlatı tarzına da bir başkaldırıdır. Bunları belirginleştirmek için ise "Okuduğunuz kısımlar, romanın ait olduğu toplumsal yapıyla ilgili nasıl bilgiler içeriyor?", "İçinde yaşadığı dönemin özellikleri ve hayat hikâyesi göz önüne alındığında yel değirmenleri, Don Kişot için nasıl bir anlam taşıyor olabilir?", "Don Kişot tipinin bildiğiniz şövalyelerden farklı yönleri nelerdir?", "Orta Çağ şövalyeleriyle karşılaştırıldığında Don Kişot'un mücadele amacı ne olabilir?", "Don Kişot ve Sançо Panza'yı kişilik özellikleri bakımından karşılaştırınız? Hangisini kendinize daha yakın buluyorsunuz?", "Eleştirilerin mizahi bir dille yapılması esere nasıl bir özellik kazandırmıştır?", "Don Kişot, şimdiye kadar okuduğunuz kitaplardan hangilerine benziyor? Bir gruplama yapacak olsanız onu nereye yerleştirirdiniz?" gibi sorular yöneltilerek eserin ait olduğu toplum ve dönemle bağlantısı, simgesel anlatımları, mesajın

niteliği ile sunuluş tarzı ve bütün bunların eseri dünya edebiyat tarihi içinde nereye oturtacağımız konusunda içerdiği ipuçları belirginleştirilmelidir.

Açıklamalar kısmında görülen hatalardan biri de eser hakkında öğrenci düzeyini aşan ve eserin öz niteliğiyle ilgili olmayan bilgiler verilmesidir. MEB, TDE-2'de yer alan "*Çağatay Türkçesinden Anadolu Türkçesine Prof. Reşit Rahmeti Arat tarafından çevrilen Bâbürnâme*, hem tarihî olaylara ışık tutması bakımından hem de bir edebiyat eseri olması yönünden önemlidir." (2005,103) cümlesinde eğik yazılan kısım, benzer şekilde İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de verilen "Kadı Burhanettin'in Türkçe divanı TDK tarafından yayımlandı (1944). Divan'ın tenkitli (eleştirel) basımını Prof. Muharrem Ergin hazırladı. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları arasında çıktı." (2001, 74) bilgisi bu bağlamda değerlendirilebilir.

Ders kitabı her ne kadar bilimsel eser değilse de burada yer alan bilgilerin ve yaklaşımların bilimsel esaslarla çelişmemesi gerekmektedir. Ne var ki kimi zaman Edebiyat ders kitaplarında bu tip bilgiler de yer almaktadır. İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de Ali Şir Nevaî için verilen "… Türk dilinin Farsçadan üstünlüğünü gösteren bir yazardır." (2001, 87) cümlesi ve Muhakemetü'l-Lügateyn hakkında "Türkçenin Farsçadan üstün olduğu neden bilinmiyor?" (2001, 107) sorusu modern dil biliminin ilkeleriyle çelişmektedir. Bunun yerine dil kullanımı ve edebî geleneğin oluşması bakımından dönemin şartları ele alınmalı ve Nevaî'nin Muhakemetü'l-Lügateyn'de ele aldığı düşünceler, dilini "yeni keşfeden, yeniden keşfeden" bir edibin onu lâyık olduğu yere oturtma gayreti olarak algılanmalıdır. Aksi takdirde Nevaî'nin Farsî dilinde de yetkin eserler vermiş olmasını açıklamak mümkün olmaz.

Edebiyat Ders Kitaplarında Yazım ve Noktalama

Diğer bütün ders kitapları gibi Edebiyat ders kitaplarının da Türk Dil Kurumu İmlâ Kılavuzu'nun son baskısı esas alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Aşağıda bir bakıma diğer ders kitaplarında da karşılaşılan; fakat büyük ölçüde Edebiyat ders kitaplarını ilgilendiren yazım ve noktalama hataları ele alınmıştır. Bu hataların bir kısmı kılavuzdaki esaslara uymamaktan kaynaklanırken bir kısmı da kılavuzun yetersiz kalmasından kaynaklanmaktadır. Bunları şu başlıklar altında değerlendirmek mümkündür:

Özel Adların Yazımı: Edebiyat ders kitaplarında yazımla ilgili bir diğer sorun da özel adlarda yer alan uzun ünlülerin gösterimiyle ilgilidir. Bu konuda da kitap içinde ve kitaplar arasında birlik sağlanamamaktadır. Söz gelimi "Farsça "name" kelimesiyle oluşturulan eser adları, MEB, TDE-2'de yer alan "Saltukname" (2005, 8) ve "Bâbürnâme" (2005, 103) örneklerinde görüldüğü gibi iki farklı biçimde yazılabilmektedir. Benzer şekilde yine MEB, TDE-2'de "Ahmet Hâşim, Mehmet Âkif, Mütercim Âsım" gibi adlarda uzunluklar gösterilirken "Ahmet Rasim, Halit Ziya Uşaklıgil, Yahya Kemal" gibi adlarda gösterilmemektedir (2005, 10, 11). Bu konuyla ilgili olarak TDK İmlâ Kılavuzu'nun "Düzeltme işareti" maddesinde işaretin "uzatma ve inceltme" olmak üzere iki temel işlevine yer verilmiş; ancak uzatma işlevli düzeltme işareti "Yazılışları bir, anlamları ve okunuşları ayrı olan kelimeleri ayırt etmek için" kullanılır denmiştir (2000, 7). Yine aynı kılavuzun Arapça ve Farsça adların yazılışı maddesinde, Türkler tarafından kullanılan Arapça ve Farsça kökenli adların Türkçe söylenişlerine göre yazılması gerektiği belirtilmektedir (2000, 49). Bu madde esasen uzunlukların gösterimiyle ilgili doğrudan

bilgi içermemektedir. Ancak iki madde birlikte düşünüldüğünde uzunlukların gösterilmeyeceği gibi bir sonuç çıkarılabilir. TDK İlköğretim Okulları İçin Yazım Kılavuzu'nda virgülün görevlerini anlatmak üzere verilen "Akşam, yine akşam, / Göllerde bu dem bir kamış olsam! (Ahmet Haşim)" (2005, 26) örneğinde şairin adının MEB, TDE-2 ders kitabının aksine uzunluk gösterilmeden yazılması da bu çıkarımı haklı göstermektedir. Bu da özellikle aruzla yazılmış şiirlerde sıkıntıya neden olmaktadır. Bu şiirlerde mahlas beytinde yer alan şair adı, vezin gereği uzunluklar gösterilerek yazılmalıdır. Bunun hemen altında şairin adı uzunluklar gösterilmeden yazılırsa bu durum bir tutarsızlık olarak düşünülebilir. Bu durumda uzunlukların hangi durumlarda gösterileceğiyle ilgili olarak aruzla yazılmış şiirler, klasik edebiyat geleneğine bağlı metinler, şu tarihten önce yazılmış metinler gibi bir sınır koymak mümkün müdür? Bu konudaki kişisel görüşümüz, bunun mümkün olmadığı hatta "ders kitabı" kavramı ve hedef kitle düşünüldüğünde Arapça ve Farsça kökenli özel adlardaki uzunlukların eksiksiz gösteriminin gerekli de olmadığı yönündedir. Bunun yerine tutarsızlık gibi düşünülen özel durumların açıklanması yolu daha akla yatkın görünmektedir.

Arapça ve Farsça Tamlamaların Yazımı: Arapça tamlamaların yazımıyla ilgili olarak harf çevrimini ve okunuşu esas alan iki temel yazım biçimi vardır. Bunlardan birincisi Batı literatüründe yaygınlık kazanmışken bizde okunuşa bağlı yazım gelenekselleşmiştir. Bununla birlikte Edebiyat ders kitaplarında özellikle eser adlarında kendini gösteren Arapça tamlamaların yazımıyla ilgili hatalar bulunmaktadır. İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de Arapça tamlama kuruluşundaki iki eser adından birinin "Divânü Lügati't-Türk" diğerinin "Atabetü'l Hakâyık" biçiminde yazılması (2001, 6) bu duruma bir örnektir. Bu konuda literatürde geçerli olan yazım, harf-i tarifin "l"sini kesme işaretiyle önceki kelimeden ayırmak ve harf-i tariften sonra kısa çizgi kullanmak şeklindedir. Bu arada harf-i tariften önceki kelimeden sonra gelecek ünlünün irab kuralları gereğince doğru belirlenmesi ve şemsî harflerdeki değişikliklerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Buna göre "Atabetü'l Hakâyık" yazımı "Atabetü'l-Hakâyık" biçiminde düzeltilmelidir; fakat bu yazım da Arapça dil bilgisi kurallarıyla ilgili bilgi gerektirdiği için öğrencilere benimsetilmesi zordur.

Bu konuyla ilgili bir başka husus da kişi adı ile bu kişinin mensup olduğu şehir ya da bölgeyi gösteren Farsça sıfat tamlamalarının yazımıyla ilgilidir. Edebiyat ders kitaplarında aynı kuruluş özelliğine sahip oldukları hâlde bu tip tamlamaların yazımında da farklılıklar bulunmaktadır. MEB ve İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de "Rum iline mensup" anlamı veren kelimeden önce terkip i'si kullanıldığı ve kelime "Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî" (2005, 7; 2001, 6) biçiminde yazıldığı hâlde, aynı kitaplarda "Yesi iline mensup" anlamı veren kelimeden önce terkip i'si kullanılmamıştır: "Ahmet Yesevî" (2005, 43; 2001, 54). Benzer bir durum Hacı Bektaş-ı Velî adının yazımında da kendini göstermektedir. Bu isim, İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de "Hacı Bektaş Velî" (2001, 6), MEB, TDE-2'de "Hacı Bektaşî Velî" (2005, 8) biçiminde yazılmıştır. Bunlardan ilkinde söyleniş sıklığı ve ifadenin "Hacı Bektaş" biçiminde kısaltılarak da kullanılmasının etkisiyle terkip i'sinin düşmesi mazur görülebilir; fakat ikinci örnek aynı zamanda tarihî bir yanılgıya da neden olmaktadır. Türkçe Sözlük'te "Bektaşî" kelimesi "Hacı Bektaş Velî'nin tarikatına girmiş olan kimse." biçiminde tanımlanmaktadır (TDK 2005, 235). Bektaşîliğin Hacı Bektaş-ı Velî'nin vefatından iki yüz yıl sonra ortaya çıktığı dikkate alındığında Hacı Bektaş-ı Velî'nin "Bektaşî" olma ihtimali bulunmadığı da ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle söz konusu adın yazımında Farsça tamlamanın okunuşuna göre "Hacı Bektaş-ı Velî" yazımı ya da Türkçe Sözlük'te yer alan ve yaygın kullanımı söylenişi yansıtan "Hacı Bektaş Velî" yazımlarından biri tercih edilmelidir.

Test Seçeneklerinin Yazımı: Test seçeneklerinin yazımında iki temel güçlük vardır. Bunlardan biri seçeneklerin harfle numaralandırılması, diğeri de yargı bildirmeyen seçeneklerin yazımıyla ilgilidir. TDK İmlâ Kılavuzu (2000), maddelemede "ç" harfinin de kullanılmasını öngörmektedir; fakat ÖSYM tarafından yapılan sınavlarda test seçeneklerini göstermek üzere "ç" harfi kullanılmamaktadır. Ders kitaplarında da genel eğilime uyularak ÖSYM'nin yolu benimsenmiştir. Ancak ÖSYM'nin sisteminde yargı bildirmeyen seçenekler büyük harfle başlarken ders kitaplarında söz konusu durumda büyük veya küçük harf kullanımında birlik bulunmamaktadır. MEB, TDE-3'te "Üyge Taba isimli romanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?" sorusuna bağlı olarak "A. Ulusal kimliğin uyanışı, B. Aşk, C. Köy hayatı, D. Rus devrimi, E. Tarihî olaylar" (2005, 209) seçenekleri verilmiş; yargı bildirmeyen seçenekler -ister tek kelimeden oluşsun, ister kelime grubu kuruluşunda olsun- büyük harfle başlatılmıştır. MEB, TDE-2'de "Bülbül selâmı sabahı kesti seherden / Gülün şikâyeti var viran bahçelerden - Yukarıdaki mısralarda altı çizili kelimelerle hangi sanat yapılmıştır?" sorusuna bağlı olarak verilen "A. kinaye, B. hüsn-i talil, C. tenasüp, D. tevriye, E. telmih" (2005, 279) seçenekleri küçük harfle başlatılmıştır. Aynı kitapta "Aşağıdakilerden hangisi halk şiirimizin özelliklerinden değildir?" sorusunun seçenekleri de yine büyük harfle başlatılmıştır: "A. Hece ölçüsü kullanılması, B. Dörtlüklerden oluşması, C. Genellikle yarım kafiye kullanılması, D. Sözlü olarak yaratılması, E. En güzel söyleyişi amaçlaması" (2005, 277). Örneklerden de anlaşıldığı üzere bu konuda oturmuş bir yazım yoktur. Ancak mesele yargı bildirmeyen test seçenekleri içinde tek kelimeden oluşanlar ile kelime grubu kuruluşunda olanlar; kelime grubu kuruluşunda olanlar içinde ise fiilimsi grubu kurulundakiler ile bunun dışındaki diğer kelime gruplarının nasıl yazılacağı konusunda düğümlenmektedir. Beklentimiz, bu hususların TDK İmlâ Kılavuzu'nda açıklığa kavuşturularak yazımda birlik sağlanması yönündedir.

Üç Nokta (…) İşaretinin Hatalı Kullanımı: Bu durum, özellikle soru ve ünlem işaretiyle biten cümlelerden sonra üç noktanın gösteriliş biçimiyle ilgilidir. MEB, TDE-2'de "AZARYA - Of, bu ne tekellüf!..." (2005, 217) cümlesinde ünlem işaretinden sonra üç nokta kullanılmışken aynı kitabın bir başka yerinde "Ah, bu eser!.. Bir zamanlar onun için neler kurmuş, ondan neler beklemişti!" (2005, 227) ifadesinde ünlemden sonra yan yana iki nokta kullanılmıştır. Söz konusu kitapta soru işaretinden sonra kullanılan üç noktalar da yan yana iki nokta ile gösterilmiştir: "Çocuk düşündü, şikâyetli bir nazarla: - Ya biz, / Ya ben nasıl yaşarım siz ölürseniz?.." (2005, 222), "-Ey, ne olacak, dedi; geçenki havaları düşünsene… Ne idi o yağmur, o rüzgâr?.." (2005, 233) vb. Bu örnekler, adı geçen kitapta söz konusu noktalama işaretlerinin nasıl gösterileceğiyle ilgili tutarlı bir yol izlenmediğini göstermektedir. Ne var ki ders kitaplarının yazımı ve incelenmesinde esas alınan TDK Yazım Kılavuzu (www.tdk.gov.tr) da bu konuda yetersiz kalmaktadır. TDK İmlâ Kılavuzu (2000) ve İlköğretim Okulları İçin İmlâ Kılavuzu (2004)'nda bu hususta nasıl bir noktalama tercih edilmesi gerektiğiyle ilgili bir açıklama bulunmamaktadır. TDK İlköğretim Okulları İçin Yazım Kılavuzu'nun ünlem işareti maddesinde ise "Ünlemden sonra üç nokta yerine iki nokta kullanılması yeterlidir." uyarısı yapılarak "Gök ekini biçer gibi!.. Başaklar daha dolmadan. (Tarık Buğra)" örneği verilmiştir (2005, 31). Buradan anlaşılan adı geçen ders kitabında "AZARYA - Of, bu ne tekellüf!..." ifadesinin "AZARYA - Of, bu ne tekellüf!.." biçiminde yazılması gerektiğidir. Bununla birlikte benzer bir uyarı, soru işaretinden sonra kullanılan üç nokta için yapılmamıştır. Bu da soru işaretinden sonra kullanılan üç noktanın "?...", ünlem işaretinden sonra gelen üç noktanın "!.." biçiminde kullanılabileceğini ya da TDK'nin "?..." biçiminde bir kullanımı kabul etmediğini düşündürmektedir. Kanaatimizce ünlem işaretinden sonra üç nokta kullanımıyla soru işaretinden sonra üç nokta kullanımı birlikte düşünülmesi gereken konulardır. Bu nedenle TDK Yazım Kılavuzu'nun ileriki baskılarında ünlem işaretinden sonra yapılan uyarı "Soru işareti ve

ünlemden sonra üç nokta yerine iki nokta kullanılması yeterlidir." biçiminde değiştirilmelidir. Soru işaretinde sonra üç nokta kullanılması uygun bulunmuyorsa bu da "**UYARI:** Üç nokta yerine iki veya daha çok nokta kullanılmaz." (http://tdk.org.tr/yazim/kurallar.htm) örneğindeki gibi "Soru işaretinden sonra üç nokta veya iki nokta kullanılmaz." biçiminde bir uyarıyla açıklığa kavuşturulmalıdır.

Nokta (.) İşaretinin Hatalı Kullanımı: Ders kitaplarında en çok karşılaşılan noktalama hatalarından biri de "arka arkaya sıralanan virgülle veya çizgiyle ayrılan rakamlardan sonra sıra sayısı belirtmek üzere nokta (.) işaretinin kullanımı"yla ilgilidir. Buna göre İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'de yer alan "Özellikle İranlı büyük şairler, başlangıçta (XIV.-XV. yüzyıllarda) klâsik Türk şairlerinden bazılarını etkilemişlerdir." (2001: 82) cümlesindeki "XIV.-XV. yüzyıllarda" ifadesinin yazımı "XIV-XV. yüzyıllarda" biçiminde düzeltilmelidir.

Virgül (,) İşaretinin Hatalı Kullanımı: Sık karşılaşılan hatalardan biri de zarf-fiillerden sonra, sıralama bildiren durumlar dışında da virgül, noktalı virgül gibi işaretlerin kullanılmasıdır. Zarf-fiiller zaten sıralama bildirdikleri için İnkılâp Kitap Evi, TDE-2'den seçilen şu cümlelerde, eğik yazılmış kelimelerden sonra virgül kullanılmamalıdır: "Doğruluk, çalışkanlık temalarını işleyen atasözleri *bularak*, okuduğunuz savlarla karşılaştırınız." (20), "Metinde verilen Oğuz, boy, toy, Uygur kelimeleri *açıklanırken*, bugünkü sözlüklerdeki yöntem mi kullanılmıştır?" (2001, 51).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma boyunca ele alınan örneklerden de anlaşılacağı üzere belli bir inceleme sürecinden geçerek "ders kitabı" onayı alan kitaplarda da birtakım hatalar ve eksiklikler bulunabilmektedir. Bunların bir kısmı doğrudan kitap yazarlarıyla ilgiliyken bir kısmı da özellikle yazım ve noktalama gibi konulardaki çeşitli belirsizliklerden kaynaklanmaktadır. Yukarıda dile getirilen hataların 2005 yılında kabul edilen Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarında da tekrarlanmaması için, yazarlar ve kitap inceleme boyutunda görev alan uzmanlara büyük görev düşmektedir. Üniversitelerimizin Eğitim Fakülteleri bünyesinde görevli akademisyenlerimiz, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevli uzmanlarımız, uygulamanın içinde bulunan öğretmenlerimiz ve eğitim meseleleriyle ilgilenen araştırmacılarımız, bilimsel çalışmaları ve bu çalışmalarda ortaya koydukları öğretim model ve stratejilerini işe koşacakları eğitim materyalleri ile ders kitaplarının geliştirilmesine katkıda bulunmalıdırlar.

Kaynakça

http://tdk.org.tr/yazim/kurallar.htm

KAPLAN, Ramazan, AKTAŞ, Şerif, AKÇAOĞLU, Saydım Serap, KARAŞAHİN, Mustafa, KELEŞ, Sevilay, YEŞİL, Kâmil (2005). **Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı,** MEB Yayınları, Ankara.

Kültür Bakanlığı (1991). **Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü,** Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB (2005). **Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat-2,** MEB Yayınları, İstanbul.

MEB (2005). **Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat-3,** MEB Yayınları, İstanbul.

MEB (1998). **Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programı (9-10-11. SINIF),** Orta Öğretim Genel Müdürlüğü Lise Ders Programları, MEB Yayınları, İstanbul.

TDK (2000). **İmlâ Kılavuzu,** TDK Yayınları, Ankara.

TDK (2004). **İlköğretim Okulları İçin İmlâ Kılavuzu,** TDK Yayınları, Ankara.

TDK (2005). **İlköğretim Okulları İçin Yazım Kılavuzu,** TDK Yayınları, Ankara.

ÜNLÜ, Mahir, ÖZCAN, Ömer (2001). **Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat-2,** İnkılâp Kitap Evi Yayınları, İstanbul.

ÜNLÜ, Mahir, ÖZCAN, Ömer (2001). **Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat-3,** İnkılâp Kitap Evi Yayınları, İstanbul.

AN EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL

LITERATURE COURSE BOOKS IN TURKEY FROMTHE

POINT OF LITERATURE EDUCATION

NihalÇALIŞKAN*

Abstract

Course books stil keep its predominant position among the educational materials in Turkey as in many other countries, since it is easy to reach and use them. Course books are also a guide for the teachers to put into practice the basic teaching strategies new curriculums stipulated.

This study is a criticism of secondary school literature course books which are prepared according to Turkish Language and Literature Curriculum-1992 (9-10-11th Classes) and being used at the present time. The aim of this study is to make contributation to developing more qualified literature course books, both stating the frequently made and generalized mistakes and making new suggestions.

Key Words: Literature, education, course book, curriculum

* Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.; Gazi Üniv., Sos. Bil. Enst., Türk Dili Doktora Öğrencisi

** Çalışma boyunca yapılan alıntılarda orijinal metinlere bağlı kalınmıştır.

LİSELERDE DİVAN EDEBİYATI ÖĞRETİMİ

Ali Fuat BİLKAN*

Özet

Klasik edebiyatın biçim ve içerik özelliklerinin tanıtılmasında yeni bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. Büyük bir edebî geleneğe dayanan divan şiirini, lise düzeyinde uygun örneklere dayanarak öğretmek ve böylece bu edebî dönemin iç ve dış tekâmülünü lâyıkıyla yansıtmak, yeni müfredâtın en önemli görevi olmalıdır. Aruz vezni, nazım şekilleri ve edebî sanatlar çerçevesinde tanıtılan divan edebiyatının, düşünce ve hayalin tekâmülü bakımından da dikkatlere sunulması şarttır. Ancak, bütün bunların gerçekleşmesi, Osmanlı toplumunun ürettiği bu edebiyata doğru bakmakla mümkündür. Osmanlı tarihini olumsuzlayan bir anlayışın, onun ifade biçimi olan edebiyatını da olumsuzlayacağı kaçınılmazdır. Tarihimizin bu en büyük edebî birikimini, güzel örneklerle tanıtmak ve onun karakteristik özelliklerini, tarafsız ve objektif bir yaklaşımla değerlendirmek, gençlerin estetik eğitimi bakımından da önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler : Divan edebiyatı, Osmanlı, edebiyat öğretimi, lise

Giriş

Lise seviyesinde divan edebiyatı öğretiminin önceki yıllardaki uygulanması genel olarak edebiyat tarihi ağırlıklı bir müfredata dayanmaktaydı. Kitaplarda dönemin siyasî ve kültürel portresi, yazarın hayatı ve eserin değeri hakkında bilgiler ve nihayet metin yer almaktaydı. Özellikle yüzyıllara göre bölünen divan edebiyatının birbirinden kopuk ve edebî zevk ve kâinat telâkkisi bakımından birbirinin devamı olmayan ayrı süreçler olarak işlenmesi, öğrencinin büyük bir edebî geleneği bütünüyle kavramasını zorlaştırmaktaydı.

Edebiyat eserinin ve yazarlarının tanıtılmasına dayanan bu tür bir program, elbette ki tarihî ve siyasî hadiselerin ekseninde düzenlenecekti. Böylece siyasî veya kültürel cereyanlar, aynı zamanda dönemleri belirleyen ana unsurlar olacaktı. Dahası, bu müfredatta edebî cereyanların hâkim siyasî anlayış tarafından algılanmasına göre belirlenmiş bir içerik esas alınmıştı. Sözgelimi, Yeni Edebiyat programında, Muallim Naci, Ahmet Midhat Efendi, Ahmet Cevdet Paşa gibi gelenekçiler yer alamayacaktı. Ama buna karşılık dönemin siyasî aktörleri olan modernci fiinasî ve Recaizâde Mahmut Ekrem gibi sanatçılar ön planda olacaktı.

Divan edebiyatını, “dili ağırdır”, “Arapça ve Farsça tamlama ve terkiplerden oluşan bir dil hâkimdir”, “sanatlı ve anlaşılması zor soyut ifadelerin yer aldığı bir anlatımı vardır” gibi ifadelerle tanıtan ve bu iddialara uygun metinlerle, âdeta söylediklerini ispat yarışına giren üç yazarlı edebiyat kitaplarının hâkimiyeti, bir neslin divan şiirini anlamasını ve onu sevmesini de engellemiştir. Bu kitaplara göre, Dehhânî, fieyhî, Ahmet Paşa, Necâtî, Bâkî, Fuzûlî, hatta fieyhülislâm Yahyâ bile “din dışı” konularda şiirler yazmışlardır (Sarıca vd.,1986, II/74, 96, 102, 286).

Divan edebiyatını, Osmanlı kültürünün bir parçası olarak kabul eden ve Osmanlı tarihini olumsuzlayıcı tavrını, divan edebiyatı için de sürdüren bir anlayışın, “Dil, Arapça ve Farsça kelime ve tamlamalarla yüklüdür. Söyleyişte süse önem verilir” (Sarıca vd.,1986, I/78) türünden ifadelerle, kendi kültürüne ait edebî bir eseri toptancı bir anlayışla ve olumsuz ifadelerle yorumlaması, dikkat çekici ve bir o kadar da esef vericidir.

Bir neslin bu tür eserlerdeki dışlayıcı ve büyük bir edebî dönemi olumsuzlayıcı ifade ve değerlendirmelerle yetiştiği düşünülecek olursa, divan edebiyatının dünyasını algılama kabiliyetine sahip öğrencilere ne kadar büyük bir haksızlık edildiği de anlaşılacaktır.

Edebiyat eserleri, nesiller arasındaki duyuş ve düşünce farklılıklarını, zevk değişikliği ve hayal, imaj dünyasındaki gelişmeleri yansıtan birer aynadır. Biz bu aynalarda geçmişin estetik algılamasını, zekâ ve sanat değerini ve güzellik felsefesini de görebiliriz. O hâlde bir toplumu anlamak ve onu değerlendirebilmek için en uygun ölçü, o toplumun ortaya koyduğu edebiyat eserleridir. İşte edebiyat öğretiminde seçilen eserlerin, yüzyılların “tip”leştirdiği insanı, millî karakteri, zevk ve kabulleri yansıtması bu bakımdan çok önemlidir. Kimin nerede doğduğu, hangi medresede okuduğu, ne tür görevlerde bulunduğu edebiyat tarihlerinin işidir. Bu da ansiklopediler veya yardımcı ders kitapları niteliğindeki edebiyat tarihleri vasıtasıyla verilebilir. Bir edebiyat eğitiminde öncelikle verilmesi gerekenler, edebiyat zevkini tattıracak metinler, okuma parçaları olmalıdır.

Lise kitaplarında yıllarca okutulan Bâkî’nin Kanunî Mersiyesi veya Fuzûlî’nin fiikâyetnâmesi’nin, Osmanlı Türkçesinin ne kadar anlaşılmaz olduğunu sergilemekten başka da bir faydası olmamıştır.

Özellikle Bâkî’nin :

“*Ey pây-bend-i dâmgeh-i kayd-ı nâm u neng*

Tâ key hevâ-yı meşgâle-i dehr-i bî-direng” (Küçük, 1994, 75)

Farsça beyitiyle başlayan mersiyesindeki dil ve muhtevayı çocuklara izâh etmek oldukça zordur. Oysa bu beyit hakkında, Prof. Dr. Orhan Okay’ın şu değerlendirmesi dikkate

alındığında durum daha iyi anlaşılacaktır : "*fiair, etrafımızda, şiirin konusu-teması ile ilgili bir atmosfer yaratmak istiyor. Bir çeşit tarihî-coğrafî egzotizmin hâkim olduğunu söyleyebileceğimiz bu şiirde, okuyucu birden kendisini zenci şarkılarına, bir İtalyan melodisine, İslâm mistisizmine, bir ortodoks ilâhisine, bir budist âyinine kaptırıyor. Netice itibariyle bu mısraların arkasında bir sembolik ifade var. Fakat mânaların değil müziğin sembolizmi.*" (Okay, 1990, 91).

Oysa aynı mersiyede bazı sade beyitler, manalarıyla birlikte verilerek daha olumlu bir bakış açısı oluşturulabilir. Burada konunun hangi niyet ve maksat çerçevesinde değerlendirildiği önemlidir. Divan edebiyatına ait bir metni, tarihî çerçeveyi, zaman, mekân ve kültürel şartları dikkate almadan değerlendirmek, bizi yanlış sonuçlara götürecektir. Her şeyden önce muhatap olduğumuz metin bir sanat eseridir. Bu eser, insanlarda estetik haz ve heyecan uyandırmak maksadıyla kaleme alınmıştır. Bu bakımdan, herhangi bir sanat eserini anlamada sarfedilen çaba, divan edebiyatı metni için de sarfedilmelidir.

O hâlde bir sanat eserini anlamamak veya dil, kültür seviyesi bakımından ona ulaşamamak, onu olumsuzlamayı gerektirmemelidir.

Divan Edebiyatının Algılanışı

Divan edebiyatının her büyük sanat geleneği gibi, tarafsız ve objektif bir bakış açısıyla ele alınması şarttır. İdeolojilerin etkisinde kalan bazı yazarların, Osmanlıya ait herşeye olumsuz yaklaşmalarından, tabiatıyla divan edebiyatı da nasibini almıştır. Realizm, romantizm, natüralizm vb. akımların tarafsız bir gözle değerlendirilmesi gibi, farklı bir sanat anlayışı olan divan edebiyatının da kendine has özellikler çerçevesinde tanıtılması gerekir. Ne yazık ki daha önce de bahsedildiği gibi, birçok yazar, bu edebiyat anlayışına ait özellikleri bir zaaf ve kusur olarak yorumlamıştır. Bazı ders kitaplarında, sürrealizm veya sembolizm için gayet tabiî sanat hadiseleri olarak görülen bazı hususların, divan edebiyatı söz konusu olunca, hemen olumsuz bir üslûpla anlatıldığı vâkidir. Oysa bu büyük sanat geleneğini iç ve dış yapısıyla tanımaya çalışmak ve onu bir sanat anlayışı olarak anlamaya gayret etmek, bilimsel bir yaklaşım olduğu kadar, sanatın tabiatını farketmiş ve anlamış olmanın da ölçüsüdür.

Ali Nihad Tarlan, oldukça kapsamlı bir tanımlamayla bu edebî anlayışı şöyle değerlendirmektedir :

> "*Divan edebiyatı, kendi içine kapanmış bir edebiyattır. Haricî âlem onun için bir gaye değil, bir vasıtadır. Haricî âlemi hareket hâlinde görmez, onu kendi ruhunda hususî duygusuna göre mânalandırır. Muhitindeki eşyanın önce yalnız mânası mevzubahstır. Eşyanın, mekân ve şerait içinde değişmelerini tesbit etmez. Yani eşyayı mutlak olarak alır, mukayyet olarak değil. Onun için divan edebiyatında bütün bir muhit görünür, fakat statik şekilde ve bazan sarih olarak, bazan işaretlerle; çünkü fikirler genişliyor, kelimeler yeni mânalar alıyor. Sanatkâr, beyit içine gittikçe daha fazla mânalar koymak istiyor. Lâkin vezin ve mısra genişlemiyor. Bu sefer mânalar tekâsüf etmeye başlıyor. Ufak bir işaret bazan bizi bir âyete, bir hadîse, bir efsaneye*

sürüklüyor. Hayalimizde bir âlem çakıyor. Bu kendi içine kapanış divan şairlerini lirizme daha çok yaklaştırmıştır." (Tarlan, 1981, 49).

Divan edebiyatı müfredatının hazırlanmasında, edebiyat ile medeniyet ilişkisine dikkat etmek şarttır. Seçilen şahsiyetler ve metinler, edebiyatın dil, kültür, duygu, düşünce ve hayal bakımından gelişmesini yansıtacak nitelikte olmalıdır. Divan edebiyatı öğretimi, geniş bir kesim tarafından şair ve yazarların hayatlarının ezberletilmesi ile edebî eserlerinin sıralanmasından ibaret görülmüştür. Sadece orta öğretimde değil, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri'nde de Divan Edebiyatı (veya Eski Türk Edebiyatı) derslerinin algılanışı ne yazık ki umumiyetle bu şekilde olmuştur. Oysa edebiyat öğretiminde önemli olan bizzat eserinin kendisidir. Sanatçının hayatı, edebî esere kattığı değer ölçüsünde önemlidir. Sözkonusu metin, bir divan edebiyatı metni olunca, şahsiyetin esere tesiri daha da zayıf olacaktır. O hâlde edebiyat dersleri öncelikle metin eksenli olmalıdır. Dönemin tarihî ve kültürel şartları ile yazar ve şairlerin hayatları, edebiyat metni merkezinde ele alınmalı ve metinle olan ilgisi nispetinde değerlendirilmelidir.

Müfredat Programı

Genel anlamda divan edebiyatı tarihinde ilk olarak karşımıza didaktik metinler çıkmaktadır. Bu bakımdan müfredat programında 15. yüzyıla kadarki dönemde öğretici metinlere yer verilmelidir. Bu durumda, divan edebiyatı müfredatının ilk bölümünde Âşık Paşa, Kadı Burhaneddin, Nesimî gibi şairlerin metinleri oluşturacaktır. Öğrenciler, Türklerin atlı-göçebe bir kültürden yerleşik hayata geçiş sırasında edebî bir dil hüviyetindeki Farsça ile tanışmalarını ve gerek şekil gerekse içerik olarak Farsçanın tesirlerini bu ilk dönem eserleri vasıtasıyla farkedeceklerdir. Türk şiirinde gittikçe ağırlığını hisettiren tasavvuf öğretisi de bu dönemde anlatılabilir. Bazı kitaplarda yer alan "İslâm tesirinde gelişen edebiyat" gibi yanlış kanaatlerin yerine, bu edebî dönemin bizzat yapı taşlarından birinin İslâm inancı olduğu belirtilmelidir. 17. yüzyıl şairi Nâbî'yi "İslâmdan etkilenmiştir" diye anlatmak, bu edebiyatın temel esprisini kavramamış olmak demektir. Türkler, bu edebiyatı meydana getirirken, etki dönemi bitmiş ve inanç dönemi başlamıştır. Bunun bitiş sınırı da yoktur. Yani, Nâmık Kemal de Yahya Kemâl de Sezai Karakoç da bu devam eden inanç döneminin sanatçılarıdır.

Ali Nihad Tarlan, haklı olarak divan edebiyatının ancak "on beşinci asırda lirik bir kıvam" (Tarlan, 1981, 43) kazandığını söyler. Esasen 15. ve 16. yüzyıllar, bu edebiyatın zirvesini teşkil eder. Bu bakımdan metin sayısı, bir önceki döneme göre daha geniş tutulmalıdır. Özellikle 15. yüzyıl şairlerinden Necâtî, Ahmed Paşa ve 16. yüzyıl şairlerinden Fuzûlî, Bâkî, Hayâlî, Nev'î gibi sanatçıların dil, anlatım ve şekil bakımından gelişmiş şiir örneklerini mutlaka gençlere tanıtmak gerekir. Bu dönemde Türk şiirinin âhenk, dil ve hayal bakımından İran edebiyatıyla boy ölçüştüğü bir dönemdir. Türkçenin şiir dili olarak büyük gelişme kaydettiği, vezin ve âhenk unsurlarının ustaca kullanıldığı bu yüzyıllar, "klasik dönem" olarak da adlandırılmaktadır. 15. ve 16. yüzyıllara ait edebiyat metinlerinin yüzyılın edebî kalitesini temsil edebilecek nitelikte olması şarttır. Özellikle bu dönemlere ait metinlerin, dil, hayal ve âhenk bakımından, divan şiirinin ulaştığı seviyeyi göstermesi önemlidir.

17. ve 18. yüzyıllar, klasik şiir anlayışının kısmen devam ettiği yüzyıllar olmakla beraber, hikemî (öğretici), Hint tarzı (Sebk-i Hindî) ve mahallileşme gibi akımlara da sahne olmuştur. Edebiyat eserlerinin seçiminde bu anlayışların düşünce, hayal ve dil özelliklerini yansıtan örneklerini tercih etmek, farklı edebiyat anlayışlarının tanıtılmasını da sağlayacaktır. Bu yüzyıllarda ise Nef'î, Nâ'ilî, Nâbî, Sâbit, Nedim ve fieyh Gâlip'ten örnekler seçilmelidir.

Edebiyat kitaplarına alınacak metinlerin, yaklaşık beşyüz yıllık zengin bir edebiyat geleneğinin, edebî zevk ve estetik anlayışını yansıtma ve lâyıkıyla tanıtma niteliğine sahip olmasına dikkat edilmelidir. Özellikle metin seçimi sırasında, metinlerin hangi amaç ve hedefe göre seçildiklerinin açıkça belirtilmesi gerekir. Böylece tekrara ve birbirine benzer temalara yer verilmeden, her bir metnin farklı bir hususu yansıtması da sağlanmış olacaktır.

Esasen divan edebiyatını yüzyıllara göre değil, hâkim edebî anlayışa göre tasnif etme zarureti vardır. Bizim genel bir ifade ile 13. ve 14. yüzyıllar olarak adlandırdığımız dönem, edebiyatımızda dil, kültür ve sanat bakımından İran ve Arap edebiyatlarının etkisinin henüz hissedilmeye başlandığı bir dönemdir. Bu dönemde istiâre, mecaz, mazmun unsurlarının kullanılmasındaki acemilik, aruz vezninin kullanılmasında da görülür. O hâlde sözgelimi, bu dönemdeki imâle kusurlarıyla bir sonraki dönemde imâle ile sağlanan âhenk unsurları, mukayeseli olarak verilmeli ve bu gelişmenin sebepleri üzerinde durulmalıdır. Kuruluş, gelişme, klasik dönem, klasik sonrası ve yenileşme dönemi olarak adlandırılabilecek süreçte, her dönemin karakteristik özelliğini yansıtacak şahsiyetlerin ve metinlerin belirlenmesi ve dönemin edebî vechesinin bu örnekler vasıtasıyla yansıtılması uygun olacaktır. 16. yüzyıla kadar kendilerini İran şairleriyle mukayese eden ve şiirlerinin değerini bu psikoloji içerisinde yansıtan divan şairlerinin, yüzyılın sonlarına doğru ve 17. yüzyılın tamamında kendilerini İran şairlerinden üstün görmeye ve göstermeye gayret etmelerindeki sebepler de iyi anlatılmalıdır. Bu tarihî çerçevede, şiirin gittikçe sade bir dile ve daha yerli malzeme doğru kaydığı da dikkatlere sunulmalı ve koşma şekli ve hece vezniyle şiir yazma anlayışı gibi yeniliklerle, dildeki mahallî kelimelerin oluşturduğu yeni şiir anlayışı da örnekler etrafında anlatılmalıdır. Bu suretle, daha sonraki yüzyıllarda ortaya çıkan edebî akımların ve anlayışların oluşumları hakkında da tarihî bilgiler verilmiş olacaktır.

Arûz Vezni ve Âhenk

Burada arûz vezninin değerlendirilmesi üzerinde de biraz durmak gerekecektir. Önceki yıllarda hemen her şiirin arûz ölçüsünü bulma ve arûzla ilgili teferruatlı bilgi verme anlayışı yaygındı. Son yıllarda, divan şiiri örneklerinin vezinlerinin de metinle birlikte yazılması uygulamasına yer verilmişti.

Arûzun lise öğrencileri için ne anlama geldiğini ve nasıl anlaşıldığını iyi değerlendirmek gerekiyor. Yaklaşık on-onbeş yıl önceki edebiyat ders kitaplarında arûz vezniyle ilgili geniş malûmat yer almaktaydı. Buna bağlı olarak lise öğrencilerine beyitlerin vezinleri sorulmakta ve sınavlarda belli bir not, arûzdaki başarıya göre verilmekteydi. Daha sonra vezinlerin, şiir örneklerinin hemen üzerine yazılması uygulamasına geçildi. Fakat bu da beyitlerin arûz kalıplarını bulma yolundaki soruların sorulmasını engelleyemedi.

Esas olarak divan şiiri açısından arûzun iki önemli yönünden bahsedilebilir: Bunlardan biri ve belki de en önemlisi, şiirin kalıba uygun bir ritm ve âhenkle okunmasıdır. Bilindiği gibi, divan şiiri mutlak manâda bir biçim ve vezinle yazılmaktaydı. Divan edebiyatı geleneğinde, bir ifadenin şiir olabilmesi için, belirli nazım şekilleri ile arûz kalıplarına uygun bir tarzda yazılması şarttır. (Daha sonra bazı divan şairlerimizin hece vezniyle de şiir yazmış olduklarını da burada kaydetmekte yarar var.) Böylece şiir yazmak, belirli kurallara bağlanmıştır. fiiiri bir beceri ve zekâ eseri hâline getiren bu anlayış, onu seslendirmede arûzun âhenk gücünden yararlanmayı da ihmâl etmemiştir. O hâlde arûzun en önemli yönü, şiirin seslendirilmesinde ortaya çıkmaktadır. fiair veya okuyucu, şiiri kalıpların âhengine göre okumakla, vurgu, sentaks ve anlamın doğru bir biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır. Sözgelimi, Fuzûlî'nin :

"**Öyle sermestim ki idrâk etmezem dünyâ nedir**"

mısraını, bir solukta ve durmaksızın okumak, anlamı etkilediği kadar, âhengin ortaya çıkmasını da engellemektedir. Aynı mısraı ;

Öy-le sermes / tim ki idrâ / ketmezem dün / yâ nedir

(Ayan, 1981, 352)

biçiminde duraklara riâyet ederek okumak, şiirin gücünü çok daha iyi bir şekilde ortaya koyacaktır. İşte arûz vezni, öğrencilere bu yönüyle ve sadece şiiri doğru ve âhenkli bir biçimde okumak için öğretilmelidir. Onu, ezber bir bilgi olarak değil, kapalı ve açık hecelerin ses değerlerini lâyıkıyla ortaya koyan bir ölçü olarak göstermeli ve gençlere arûz kalıplarıyla şiir okuma alışkanlığını kazandırmalıdır.

Yahya Kemal, divan şiirindeki mısraların dizilişine dikkatimizi çekerek kelimelerin belli bir istif ve şuurlu bir dizilişle bir araya getirildiğini ifade eder. Bu da aruzla şiir yazmanın, kelimeleri belli kalıplara göre sıralamanın dışında birşey olduğunu göstermektedir. fiiirdeki iç âhengi oluşturan bu hususu Yahya Kemal, şöyle izâh eder:

"*Nedîm'in, dillerde gezer, mâruf bir mısraı vardır; bu mısrâda Nedîm, bir anda duyduğu şedîd bir şevki ifâde etmiştir. Mısrâ budur :*

Dökülen mey kırılan şîşe-i rindân olsun

Bu mısrâda altı kelime vardır. Bu altı kelimeyi şâir derûnî âhenk kudretiyle muayyen bir istifle tecellî ettirmiştir. Bu kelimelerin hiçbiri fazla veyahut eksik değildir. Altısı birden bir mûsıkî cümlesi teşkîl etmektedirler. Baştaki ***dökülen*** *bin türlü mânâda kullandığımız* ***dökülen*** *değildir. Nedîm'in tam o şevk ânını ifâde ettiği bir tıynettedir. Mısraın sonundaki* ***olsun****'a kadar her kelime böyledir. Yâni her biri münhasıran o mısraın mûsıkîsini ifâde eden bir ayardadırlar. fiimdi bu mısraı bozalım. Eski sarf muallimlerinin okudukları ve okuttukları gibi okuyalım; yâni veznin âhengine ircâ edelim:*

Dökülen mey-kırılan şî – şe-i rindâ- n olsun

diyelim. Bu okuyuşta mısraın asıl mâhiyeti olan derûnî âhenk kaybolmuştur. Demek mısrâ da ortada yoktur.

Bu mısraı ikinci bir türlü bozalım.

*"****Varsın, dökülen şarap olsun, kırılan da şarap şişesi olsun****" diyelim. Bu cümlede Nedîm'in mısraının tam bir mânâsı vardır. Lâkin şiir tamâmıyle kaybolmuştur. Artık tamamıyle anlıyoruz ki : fiâirin bir mısraa verdiği istif ve derûnî âhenk zâil olunca şiir zâil oldu demektir."* (Yahya Kemal, 1984, 4-5)

İşte buradan da anlaşılacağı üzere, şiirin sadece arûzla yazılmış olması değil, bünyesini oluşturan çeşitli âhenk unsurlarının da dikkatlere sunulması gerekir. Kelimelerin tesadüfî olmayan dizilişi, sessiz ve seslilerle oluşturulan âhenk unsurları (aliterasyon ve asonans), kâfiye ve redif özellikleri, uygun örneklerle öğrencilere gösterilmelidir. Böylece klasik şiirimizin zengin ses ve âhenk yönü de anlatılmış olacaktır.

Arûzun diğer bir işlevi de Osmanlı Türkçesiyle kaleme alınmış şiirlerin yeni harflere aktarılması sırasında bir sağlama görevi üstlenmesidir. Araştırmacılar, yeni harflere aktardıkları şiirleri doğru okuyup okumadıklarını bu suretle kontrol edebilmektedirler. Bu özellik, lise öğreniminde fazla bir önem taşımaz. Sadece öğrencilere, arûzun bu yönünden de bahsedilmesi yeterli olacaktır.

Sonuç olarak, öğrencilerin anlamsız sözlerden oluşan arûz kalıplarının, birer ses simgesi olduklarını öğrenmeleri ve bu kalıpların ses değerlerini şiirleri okurken farketmeleri, çok çok önemli bir husustur. Bize göre, arûz vezninin lise öğrenimi açısından yararlı tek yönü de budur. Bunun sağlanması için sınıfta etkin dinleme yapılması ve meselâ bir gazelin şarkı olarak seslendirilmesinin öğrencilere dinletilmesi uygun olacaktır.

Nazım fiekilleri

Divan şiirinin nazım şekillerini, bütünüyle anlatmak ve lise seviyesindeki bir öğrenciden bu nazım şekilleriyle ilgili geniş bilgi istemek, tamamen gereksiz bir tavırdır. Bu seviyedeki bir öğrencinin, gazel, kaside, mesnevî gibi belli başlı nazım şekillerini bilmeleri yeterlidir. Lise öğrencisi divan şiirinin belli bir ölçüyle yazıldığı gibi, belli nazım şekilleriyle de kaleme alındığını bilmesi önemlidir. Bunun için her nazım şeklinden örnekler vermek veya nazım şekillerinin tamamının tanımlarını öğretmek gereksizdir. Özellikle de terbi', muhammes, tardiye, taştir, tahmis, müseddes, müsebba', müsemmen, mütessa', muaşşer gibi nazım şekillerini anlatmak, teferruattan başka bir şeye yaramayacaktır.

Nazım şekillerinin tanıtımında en uygun yöntem, gazel, kaside, müstezâd veya rübâî, tuyug, kıt'a gibi birbirine yakın şekillerin mukayeseli olarak verilmesi şeklinde olacaktır. Böylece öğrenci birbirine yakın şekilleri bir arada öğrenebilecektir. Mesnevî, terkîb-i bend gibi özel konuların yazıldığı nazım şekillerinin bu yönlerinin anlatılmasında fayda olacaktır. Bu vesileyle, öğrenciye mesnevî nazım şeklinin kıssa, hikâye ve uzun anlatımlarda kullanılmasının sebepleri de anlatılabilir.

Edebî Sanatların Anlatımı

Lise eğitimi sırasında söz sanatlarının anlatılması, nedense hep anlaşılması ciddî bir birikim isteyen beyitler vasıtasıyla gerçekleştirilir. Âdeta divan şiiri için söylenegelen "dili ağır ve sanatlıdır" yargısını haklı çıkarmak için, bütün edebî sanatlar beyit örneklerinden yararlanılarak gösterilir. Elbette ki divan şiiri edebî sanatlarla kurulan bir nitelik taşır. Hatta sadece bir beyitte bazen birkaç sanata rastlanır. Sözgelimi, Nâbî'nin :

Tîz-âb-ı gam şarâb-ı sitem bir gelir bana
Sâkî tereddüt eyleme sun meşrebim budur

(Bilkan, 1999, 100)

(Gam kezzabı ile sitem şarabı bana bir gelir. Ey saki, sen kararsızlığa düşme, kadehi sun. Benim huyum budur) beytinde, birçok edebî sanat bir aradadır. Beyitte, kezzap ile şarap arasında **tezat** vardır. fiarap, sâkî, meşrep kelimeleri birbiriyle ilgilidir (**tenâsüp**). "Meşrep", hem içecek yer, hem de mizaç, huy, tabiat anlamlarında kullanılmıştır (**tevriye**). fiarap ile meşrep, aynı kökten türemiştir (iştikâk).

Ancak bu özellik, sadece divan şiirine ait bir özel durum değildir. Genel olarak şiir dili, bu tür söz sanatlarıyla örülüdür. Edebî sanatların öğretilmesinde divan şiirinin sade beyitlerinden

yararlanılabileceği gibi, çağdaş Türk edebiyatı şairlerinin şiirlerinden de örnekler verilmelidir. Böylece, edebî sanatlar denince sadece divan şiirinin hatırlanması yerine, genel anlamda şiir dili anlaşılmış olur. Yahya Kemal'in, Orhan Veli'nin, Cahit Sıtkı'nın ve daha birçok şairin şiirlerinden örnekler verilerek edebî sanatlar öğretildikten sonra, divan edebiyatı şairlerinin bu konudaki maharetleri ve bir beyte birden fazla sanat sığdırabilmekteki hünerleri örneklerle gösterilmelidir. Bu yöntem, öğrencinin edebî sanatların, günlük dildeki değerini ve kullanım sıklığını farketmesi açısından da önemlidir. Divan şiirinin edebî sanatlar bakımından zenginliğini anlatarak, bu şiirdeki ince zekâ ve dil maharetinin tanıtılması, lise eğitimi için yeterli bir durumdur.

Herhangi bir edebiyat metninde de rastlanabilecek edebî sanatların, sadece divan şiiri vasıtasıyla öğretilmesi, bu sanatların sadece divan edebiyatı için geçerli olduğu yargısını doğurduğu gibi, edebî sanatların gerçek değerini ve kullanım keyfiyetini anlamayı da engellemektedir.

Metin Seçme ve Zevk Eğitimi

Orta öğretim edebiyat kitaplarına, klasik şiirimizin gazel veya kaside örneklerini bir metin bütünlüğünde değil de, seçme beyitler hâlinde, en güzel örnekleri seçerek, almak daha doğru bir tavır olacaktır. Günümüz insanına eski zevki anlatmak ve tanıtmak, geçmişin doğru anlaşılabilmesi için de önemlidir. Gençler dilini anlayamadıklarından şikâyet ettikleri Osmanlı şiirinin anlaşılır, sade örnekleri vasıtasıyla hayal zenginliğini anlayınca, klasik kültürün zevkine de varacaklardır. Nitekim şair Nedim'in:

Haddeden geçmiş nezâket yâl
ü bâl olmuş sana

Mey süzülmüş şîşeden ruhsâr-
ı âl olmuş sana

(Gölpınarlı, 1972, 249)

(*İncelik, haddeden geçmiş de sana boy pos olmuş. fiarap, şişeden süzülerek sana kırmızı yanak olmuş.*) beytinde sevgili, incelik ve zarafet yönüyle medhedilirken, zarif bir hayal ve ince bir düşünce eseri de sergilenmektedir. Bu inceliği insanlara anlatmak ve geçmişin zengin hayal dünyası ile zarif anlayış ve tutumunu tanıtmak, ancak seçilmiş beyitler vasıtasıyla mümkündür. Elbette burada gençlere de önemli bir sorumluluk düşmektedir. Nitekim, birkaç bilinmeyen kelimeyi öğrenme zahmetine katlanarak bu edebiyat şaheserlerinin zengin dünyasına ulaşmak mümkün olduğu hâlde, kabahati hep bu edebiyatın anlaşılmazlığında aramak da insaflı bir hareket değildir. Yabancı bir müziği veya edebî eseri söylendiği, yazıldığı dilde okuyup anlama pahasına göze alınanlardan çok azı Osmanlı mirası için de yapılsa, bu konuda bir sorun

kalmayacaktır. Nitekim yukarıdaki beyitte, bugünkü gençlerin anlayamayacağı kelime sayısı üç-dört civarındadır. Bu da az bir gayretle edebiyat eserinin anlaşılabileceğini göstermektedir.

Edebiyat eserlerimiz arasında, gençlerin kolayca anlayabilecekleri ve hayranlıkla defterlerinin bir kenarına yazabilecekleri yüzlerce beyit var. Bunları derlemek, yıllara, dönemlere ve edebiyat anlayışlarına göre sıralayarak ders kitaplarında açıklamak, belki de gençlerde merak uyandıracak bir başlangıca, ateşleyici bir güce de imkân tanıyacaktır.

Gülüm şöyle gülüm böyle demektir yâre mu'tâdım

Seni ey gül sever cânım ki cânâna hitâbımsın

(Gölpınarlı, 1972, 72)

diyen Nedîm'i anlamanın yolu, sadece mu'tâd kelimesi için sözlüğe bakma zahmetine katlanmaktır. fiair, "sevgiliye "gülüm şöyle, gülüm böyle" demeyi alışkanlık hâline getirdiğini ve bu yüzden de sevgiliye hitap vasıtası olduğu için gülü de sevdiğini" ifade etmektedir. Bu zarif düşünce, geçmişte insanlar arasındaki münasebetlerde nasıl bir üslup kullanıldığını yansıtması bakımından önemlidir. Böylece edebî metni, sadece şekil ve edebî sanatların kesafeti açısından değil, her dönemin kendine mahsus edebî zevki ve hayatı anlama biçimini öğrenmek amacıyla da değerlendirebiliriz. Bu ifadeleri ve özellikle de şu beyitlerdeki ince his ve hayal dünyasını gençlerimize anlatırken, ne kadar ince düşünceli ve insanî niteliklere hâiz bir kültüre sahip olduğumuzu da ortaya koyabiliriz:

Dilde gam var şimdilik lutf eyle gelme ey sürûr

Olamaz bir hânede mihmân mihmân üstüne (Râsih)

(Ey sevinç, gönülde gam var, lutfedip şimdilik gelme. Bir evde misafir üstüne misafir olmaz!)

Göz gördü gönül sevdi seni ey yüzü mâhım

Kurbanın olam var mı benim bunda günâhım (Nahîfî)

(Ey ay yüzlüm, seni göz gördü ve gönül de sevdi. Kurbanın olayım, benim bunda bir günahım var mı?)

Dil-i mecrûhuma rahm eyle kalsın dâm-ı zülfünde

fiikeste-bâl olan murgu edip âzâd neylersin (Bahâyî)

(Yaralı gönlüme acı, bırak senin zülfünün tuzağında kalıversin. Kanadı kırık kuşu azat edip de ne yapacaksın!)

(Bilkan, 2005, 67, 103, 211)

Nedîm'in :

Güllü dîbâ giydin amma korkarım âzâr eder

Nâzenînim sâye-i hâr-ı gül-i dîbâ seni

beytindeki ince duyguya bakın : "Ey nazli yarim, üzerinde gül motifleri bulunan elbise giydin ama, korkarım ki bu elbisedeki güllerin dikenlerinin gölgesi seni incitir!..."

İltifat, övgü ve sevgi gibi duyguları kelime ve hayâl fukaralığından dolayı ifade etmekte zorlanan yeni nesillere işte bu beyitlerle seviyeli bir dil, duygu ve düşünce eğitimi vermenin en uygun yolu, divan edebiyatı öğretimidir.

Sonuç

Edebiyat kitaplarının muhtevasını, teoriye boğmadan ve muhatabın dil, düşünce ve duygu bakımından edebî eserlerden haz almasına özen göstererek oluşturmalıyız. Bunun için aşırı bilgi, kavram izâhı ve yazar, edebiyat tarihi hakkındaki malumatı, yardımcı ders kitaplarına ve kaynaklara bırakarak, ders kitaplarını dil, düşünce ve duygu eğitimi üzerine kurmak gerekmektedir. XVI. yüzyıl şairi Fuzûlî'nin veya XVII. yüzyıl şairi Nâbî'nin gazellerinin, hâlâ halk arasında gazel tarzında okunup sevilmesi, bu edebiyatın, geçmişte geniş halk kesimi arasında ne derece kabul gördüğünü de göstermektedir. Ayrıca, dünyanın en çok okunan ve hemen her saat yeniden seslendirilen şiirinin, yani Süleyman Çelebi'nin Mevlid'inin bir XV. yüzyıl metni olduğunu da burada ifade etmek gerekir. O hâlde, bu edebiyatın soyut, halktan kopuk veya anlaşılmaz bir edebiyat olduğu yolundaki yargıların yersiz ve biraz da insafsız olduğu ortadadır.

fiimdi bize düşen görev, gençlerimizle iletişim becerisine dayanan ortak bir dil geliştirek, bu zengin kültürel mirası onlara anlatmaya çalışmaktır. Elbette bunun için divan şiiri metinlerine biraz daha fazla yer vermek gerekecektir. Yeni müfredatta, 1896 ile 1901 yılları arasında cereyan eden Servet-i Fünûn akımına ayrılan yer ve bu edebiyatla ilgili metin sayısı ile, 14. yüzyıldan 18. yüzyıl sonuna kadarki dönemde binlerce eserle temsil edilen divan edebiyatına ayrılan yer ve metin sayısı neredeyse eşit tutulmuştur. Bir kere bu hususun düzeltilmesi şarttır.

Yeni nesillere, klasik edebiyatımızın tür ve şekil zenginliğini, şiir ve nesir örneklerindeki ince hayal, dil marifeti ve düşünce ufkunu lâyıkıyla tanıtmak, geleneksel ifade biçiminin, konu ve muhtevâ zenginliğinin farkedilmesini ve bu vasıtayla, klasiklerimizin keşfedilerek yeniden üretilmesini de mümkün kılacaktır.

Kaynakça

Aksan, Doğan (1995), **fiiir Dili ve Türk fiiir Dili,** Engin Yay., 2. baskı, Ankara.

Ayan, Hüseyin (1981), **Fuzûlî, Leylâ vü Mecnûn**, Dergâh Yay., İstanbul.

Bilkan, Ali Fuat (1991), "*Liselerimizde Divan Edebiyatı Üzerine Düşünceler*", **Millî Eğitim**, fiubat, Sayı : 106, s. 5-13.

——— (1999), **Nâbî, Hayatı, Sanatı, Eserleri**, Akçağ Yay., Ankara.

——— (2005), **Berceste, Âlem Saklı İçinde**, Ufuk Kitap, İstanbul.

Gölpınarlı, Abdülbâki (1972), **Nedim Divanı**, İnkılâp ve Aka Kitabevi, 2. bs. İst.

Kılıç, Savaş (2005), "*Lise Edebiyat Eğitiminin Sorunları*", **Varlık**, Eylül, s.3-22.

Küçük Sabahattin (1994), **Bâkî Dîvânı**, TDK Yay., Ankara.

Okay, Orhan (1990), **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, Dergâh Yay., İst.

Sarıca, Özdemir, Ünlü Mahir, Özcan, Ömer (1986), **Türk Dili ve Edebiyatı, I-II-III**, İnkılâp Yay., İstanbul.

Tarlan, Ali Nihad (1981), **Edebiyat Meseleleri**, Ötüken Yay., İst.

Yahya Kemal (1984), **Edebiyata Dâir**, İstanbul Fetih Cemiyeti, 2. baskı, İstanbul.

TEACHING DIVAN LITERATURE IN HIGH SCHOOLS

Ali FuatBİLKAN*

Abstract

There is a need for a new approach in introducing the forms and contents of classical Ottoman literature. The main objective of the new high school curriculum should be the reflection of the internal and external developments of this literary period by using appropriate examples from the great literary tradition of Divan

poetry. Divan literature, taught in the frame of aruz meter, poetic forms and literary arts, should also be carefully presented in terms of the development of ideas and imaginations. However, this is possible only with the right approach to this literature produced by the Ottoman society. Inevitably, an understanding that slanders Ottoman history will consequently vilify the literature that is the form of its own way of life and thinking. Exhibiting these precious literary values of our history with beautiful examples and examining the characteristics of this tradition with a constructive and objective approach have great importance in terms of teaching aesthetics to our youth.

Key Words: Divan literature, The Ottomans, teaching literature, high school

* Prof. Dr.; TOBBEkonomi ve Teknoloji Üniv.Fen-EdebiyatFak.Türk Dili ve Edeb. Bölümü Öğretim Üyesi

ARUZ VE ARUZ EĞİTİMİNE YÖNELİK

UYGULAMA ÖNERİLERİ

Tacettin ŞİMŞEK*

Özet

Aruz, Türk şiirinde bin yıldan beri kullanılan bir vezindir. Edebiyat ders kitaplarında aruzla yazılmış şiirlere yer verilmesi, bu vezin üzerinde durmayı zorunlu kılmaktadır. Ancak liselerimizde aruz, ezber yoluyla öğretilmeye çalışılmaktadır. Oysa kalıpları ezberletmek yerine, aruzun ritmini kulaktan duyurma yöntemi uygulanmalıdır. Türk şiirinde en fazla kullanılan birkaç kalıp üzerinde yapılacak sesli alıştırmalarla aruzun ritmi öğrenciye sezdirilebilir. Bu yazıda, Türk şiirinde en çok kullanılan kalıplar özetlenmiş, ardından kulak yoluyla aruz eğitimi için seçilmiş alıştırma örnekleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Aruz, eğitim, şiir, müzik, ritm, alıştırma

Giriş

Türkiye'de tartışmakla bitirilemeyen demirbaş konular vardır ve aruz bu konulardan yalnızca biridir. Bunda aruzun karşısında yer alanlar kadar, aruzu korumaya çalışanların da katkısı vardır. Aruza karşı çıkanlar, aruzu bilmeme hakkını da savunurlar. Sahiplenme konumunda olanlarınsa aruzun alay malzemesi yapılması karşısında yapabildikleri fazla bir şey yoktur. Aruzu, ona karşı olanların da anlayabileceği tarzda anlatabilmek, hatta sevdirebilmek, oldukça zor görünüyor. Çünkü bahsi geçen tavır, bilgiye ve deneyime dayalı bir karşı çıkış değil, ön yargının dayattığı bir inkârdır.

Okullarımızda vezin bilgisinin, özellikle aruz öğretiminin ezbere ve zorlamaya dayalı olduğu yaygın bir kanıdır. Bilmeden ve sevmeden, sadece kalıp adlarını ezberletmekle öğrenciye vezin öğretmiş olmuyor, aruza dolayısıyla şiire ve edebiyata yönelik korkuyu körüklüyoruz. Kolaylaştırmayan, zorlaştıran bir anlayışla edebiyatı sevdirmek mümkün değildir.

Şairler dahil, şiirle doğrudan ya da dolaylı olarak uğraşan insanların yüzde kaçı aruz kalıplarını kulaktan işiterek ayırabilir ve örneğin tefle aruz ritmi tutabilir? Yalnızca aruz için değil, hece vezni için de durum farklı değildir. Halk ozanları hariç, yüzde kaçımız kulaktan duyarak, parmak hesabı yapmadan bir şiirin hangi hece kalıbıyla yazıldığını söyleyebilir?

Bu yazıda sözü edilecek yöntem, aruz derslerini sıkıcı olmaktan kurtarma ihtiyacından doğdu. Herhangi bir vesileyle aruzdan söz edecek insanlar, bu güçlüğü yenecek başka özgün yöntemler geliştirebilirler. Edebiyat öğretmenleri, alanları gereği çok sık muhatap oldukları "*Mef'ûlü nedir?", "Fâilâtün ne demek?", "Mefâîlün ne anlama geliyor?"* soruları karşısında, söz konusu ibarelerin anlamsızlığını vurgulamak için başka heceler sıralayabilirler. Hatta bu ibareleri popüler isimlerden seçerek genç beyinlerin ilgisini daha uyanık tutabilirler:

Mef'ûlü: *Yüz yirmi, Osmanlı, güldeste, Isparta, Cimbomlu...*

Mefâîlü: *Bebek yüzlü, kitap kurdu, Gümüşhane, Halil Mutlu, Fenerbahçe...*

Feûlün: *Otuz beş, Müdür Bey, Şener Şen, Trabzon, Beşiktaş...*

Fâilâtü: *Yirmi altı, termometre, Şanlı Urfa, Şemsi Belli, Malkoçoğlu...*

Fâilâtün: *Yirmi beş bin, Mehmet_Âkif, Bamsı Beyrek, Gaziantep, Aytaç_Arman...*

Fâilün: *Yirmi beş, Kırşehir, sevgilim, sûzinâk, Can Yücel...*

Feilâtün: *Yedi yüz bin, Dede Korkut, Deli Dumrul, kara gözlüm, Zühal_Olcay...*

Mefâîlün: *Sekiz yüz bin, Bayındır Han, Necip Fazıl, Salâh Birsel, Cüneyt_Arkın...*

Mefâilün: *Otuz sekiz, Palandöken, döner kebap, Diyarbakır, Kemal Sunal...*

Müstef'ilün: *Seksen sekiz, Namık Kemal, Belgin Doruk, Türkân Şoray, Fatih Terim...* gibi.

"Türk Dili ve Edebiyatı Programı"nda Vezin Öğretimi

Yeni hazırlanan *Türk Dili ve Edebiyatı Programı'*nda 9. Sınıfın II. Ünitesi *Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)'*e ayrılmıştır. Ünitenin "Şiir İnceleme Yöntemi" başlığı altında da *Şiirde Ahenk (Ses ve Ritm)* üzerinde durulması istenmektedir. Program dikkatle incelendiğinde, şiir inceleme çalışmalarının uygulama ağırlıklı ve bütünüyle öğrenci merkezli olduğu görülecektir. Vezin alıştırmaları da öğrenci merkezli olarak yürütülecektir.

Şiir incelemelerinde vezin öğretimine hazırlık olması bakımından öğrencilere meselâ Tevfik Fikret, Necip Fazıl ve Cahit Külebi'nin yağmur temalı şiirlerinden birer bölüm okutulur. Aralarında ritm bakımından nasıl bir fark olduğu sorulur.

Yağmur

Küçük, muttarid, muhteriz darbeler

Kafeslerde, camlarda pür-ihtizâz

Olur dem-be-dem nevha-ger, nağme-sâz

Kafeslerde, camlarda pür-ihtizaz,

Küçük, muttarid, muhteriz darbeler...

Sokaklarda seylâbeler ağlaşır,

Ufuk yaklaşır, yaklaşır, yaklaşır... (Tevfik Fikret, 1985, 240; Parlatır-Çetin, 2004, 345)

Bu Yağmur

Bu yağmur, bu yağmur, bu kıldan ince,

Nefesten yumuşak, yağan bu yağmur.

Bu yağmur, bu yağmur, bir gün dinince,

Aynalar yüzümü tanımaz olur... (Kısakürek, 2001, 300)

Yağmur

Yağ hay mübarek

Şarıl şarıl,

Yıka taşları toprakları

Tarlalar yeşerinceye dek... (Külebi, 2001, 34)

Tartışma amacıyla sorular çoğaltılır: Şairlerin sözcükler ve dizeler yardımıyla yağmurun sesini duyurmak istediğine ilişkin neler söylenebilir? Yağmurun yağışı ile şiirlerin duyurduğu ses arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Örneğin Tevfik Fikret'in şiirinde sözcüklerin iki *(küçük, olur, ufuk),* üç *(muttarid, muhteriz, darbeler, camlarda, dem-be-dem, nevha-ger, nağme-saz,*

ağlaşır, yaklaşır), dört *(kafeslerde, pür-ihtizaz, sokaklarda seylâbeler)* heceli olması ve bir düzen içinde sıralanması, yağmur damlalarının düşüşü konusunda bize neler düşündürür? Konu ile biçim arasında nasıl bir ilişki vardır?

Necip Fazıl'ın dörtlüğünde *"bu yağmur"* tamlamasının dört kez tekrarlanmasının rastlantı olup olmadığı sorulur. Öğrencilerin süreklilik kavramı üzerine düşünmeleri sağlanır. "İkişer hecelik *(yağmur, kıldan, ince, yağan, olur),* üçer hecelik *(nefesten, yumuşak, aynalar, dininceyüzümü, tanımaz)* sözcüklerin kullanılması yanında tek hecelik sözcüklere de *(bu, bir, gün)* yer verilmesi nasıl bir yağışı düşündürmektedir?" sorusuna cevap aranır.

Cahit Külebi'nin şiirinden alınan dörtlükte *"şarıl şarıl", "taşlar", "yeşer-", "taşı-", "yeşillik"* sözcükleriyle *"mübarek, dek*" sözcükleri arasındaki ses benzerliklerine dikkat çekilir. Bununla şairin neyi sezdirmek istediği irdelenir.

Öğrencilerden, şiirlerin sezdirdiği ritme uygun olarak salınmaları ve şiirlerdeki söz dizisiyle yağmurun yağış temposu arasında ilişki kurmaları istenir. Tevfik Fikret'in şiirinde şöyle bir ritmi duyup duymadıkları sorulur: *"Tekirdağ, Trabzon, Kilis, Van, Tokat", "Necâtî, Fuzûlî, Hayâlî, Nedim", "Adalet, siyaset, hamaset, gurur", "Muzaffer, Müzeyyen, Süleyman, Sezen."* En son yapılacak iş, şiirin vezninin *"Feûlün feûlün feûlün feûl"* olduğu söylemektir.

Şiirde bu özellikleri keşfetmenin bize neler kazandırabileceği tartışılır. Dizeyi kurarken sözcükler ve sesler üzerinde şairin en ince ayrıntıya kadar düşündüğü ve işi rastlantıya bırakmadığı hatırlatılır. Vezin öğretiminin öncelikle sanat eserinde tesadüflere yer olmadığı konusunda ufkumuzu açacağına, düzen fikri ve becerisi kazandıracağına dikkat çekilir. Türk şiirinde kullanılmış vezinlerden biri olan aruzun da bir ritm aracı olduğu vurgulanır.

Yeri gelmişken şiirin önce ses olduğu ve uyandırdığı ses imajıyla çağrışımlara imkân verdiği tespitine kulak verelim: *"Örneğin, Bakî'nin 'Nâm u nişâne kalmadı fasl-ı bahardan' diye başlayan gazelini, iyi okuyan birinden dinleyen bir kimseyi artık şu konuda ikna etmeye gerek kalmaz: Sonbahar rüzgârının inlemesi, yere düşmüş yaprakların hışırtısı, ölümle yüz yüze gelen bir ruhun feryatları ve iç çekişleri, kelime ve tamlamalardaki sesle çok büyük bir kuvvetle, dolaysız bir biçimde iletilebilir."* (Andrews, 2000, 214)

Türkçede Çok Kullanılan Aruz Kalıpları

Halûk İpekten 61 şairin Divan'ını inceleyerek, Türk şiirinde aruz veznine ait kalıpların kullanım sıklığını araştırmış, toplam 39 kalıptan Türk şairlerin en çok kullandığı kalıpları tespit etmiştir. İncelemeye göre, XV. yüzyılın ortalarından itibaren şairlerimizin en çok şiir söyledikleri aruz kalıbı, *Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün*'dür (İpekten, 1999, 277).

İpekten'in hazırladığı çizelgeye dört şairi ilâve ederek değerlendiren Mustafa İsen, Türkçede en çok kullanılan dört kalıbı *Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün, Feilâtün feilâtün feilâtün feilün*, *4 Mefâîlün* ve *Mef'ûlü fâilâtü mefâîlû fâilün* şeklinde sıralar ve bu dört kalıbın Türk şiirindeki kullanım yüzdesini % 69,5 olarak tespit eder. Türk şiirinde en fazla kullanılan kalıplar,

kalıpları birinci derecede kullanan şairler ve kalıpların kullanım yüzdeleri aynı tabloda birleştirilebilir.

Tablo 1. Türk şiirinde en fazla kullanılan aruz kalıpları

(Tablo ile ilgili notlar: 1. Tablo, İpekten ve İsen'in sunduğu verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır. 2. Parantez içindeki rakamlardan ilki şairin kaleme aldığı toplam şiir miktarını, ikincisi de o kalıpla yazdığı şiirlerin adedini bildirir. 3. *Vasfî,* 1 ve 2; *Şehrî* 1 ve 6 numaralı kalıpları eşit oranda kullandıklarından tabloda ikişer kez yer almışlardır. 4. *Neşatî* mahlasının tabloda üç kez yer alması, şairin 1, 2 ve 4 numaralı kalıpları eşit oranda kullanmış olmasındandır. 5. *Ümmî Sinan*'la ilgili bilgi "Bilgin, 2000, 32"den alınmış; Tevfik Fikret, Mehmet Âkif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı, Mithat Cemal Kuntay, Ahmet Haşim ve Faruk Nafiz Çamlıbel tabloya tarafımızdan ilâve edilmiştir. Adı geçen şairlerin en çok kullandıkları kalıplar ileride tablolar hâlinde ayrıca verilecektir.)

Böylece Türk şiirinde en fazla kullanılan 12 kalıp ortaya çıkmış olmaktadır. İsen, bu tablonun aşağı yukarı XVI. yüzyıl başlarında teşekkül ettiğini ve zaman içinde fazla bir değişiklik göstermediğini belirtir (İsen, 1997, 443-452).

Söz konusu tablodan hareketle şu sonuçlara ulaşılabilir: Çok kullanılan vezinlerden *Mefâîlün mefâîlün mefâîlün mefâîlün* kalıbı, her yüzyılda giderek artan bir seyir izlemektedir. *Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün* kalıbı, XVI. yüzyılda zirveye çıktıktan sonra takip eden iki yüzyılda ciddî sayılabilecek oranda bir düşüş göstermiştir. *Feilâtün feilâtün feilâtün feilün* kalıbı ise, hemen her yüzyılda aynı oranda istikrarlı olarak kullanılmıştır (Şafak, 1994, 13).

16. yüzyıl, Osmanlı'nın hem devlet geleneğinde, hem de bilim ve sanat alanlarında ulaştığı zirveyi temsil eder. Dolayısıyla *Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün* gibi güç, ihtişam ve hareket izlenimleri bırakan bir kalıbın bu dönemde zirveye çıkmış olması tabiî bir sonuçtur. İhtişam, kendini ifade edecek sesi aramış ve bulmuştur. Bu kalıbın sonraki iki asırda düşüş göstermesi, otoritenin çözülüşü ile yakından ilgilidir. Siyasal hayatta olduğu gibi toplumsal ve bireysel çerçevede de bir şeylerin değişmeye başladığının göstergesidir.

15. yüzyıldan itibaren Türk şiirinde en çok kullanılan ilk üç kalıpta (*Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün, Feilâtün feilâtün feilâtün feilün, 4 Mefâîlün*) düzenli ritmik bir ses esastır. Bunu fetih düşüncesini yaşama tarzı hâline getirmiş bir kavmin sesi olarak yorumlamak mümkündür. Söz konusu kalıpların duyurduğu sesi taklit etmeye çalışalım:

Beş sekiz beş / beş sekiz beş / beş sekiz beş / beş sekiz

Yedi beş beş / yedi beş beş / yedi beş beş / yedi beş

Sekiz beş beş / sekiz beş beş / sekiz beş beş / sekiz beş beş

(/) işareti durak yerlerini göstermektedir. Buna göre okunduğunda, mekânı dolduran nal seslerini, mimarîye şekil veren çekiç seslerini ve mehter müziğinin ritmini duymak, savaş meydanlarının hareketli ortamını sezmek mümkündür. Tercih edilen vezinlerin milletin yaşadığı

tarihî macera ile de çok yakın ilgisi vardır. Örneğin Servetifünûn dönemi şiirinde böyle bir sesi duymak mümkün müdür?

Yukarıda özeti verilen listeye Tanzimat'tan sonraki şiirimizde söz konusu kalıpların ne oranda ilgi gördüğünü araştırarak eklemek, ortaya ilginç bir tablo çıkarabilir. Bu bize, dönemlerin, çağların sesini; yaşanan tarihî tecrübenin ve sosyal hayatın yansımasını verebilir. Örneğin Namık Kemal, Tevfik Fikret, Mehmet Âkif, Yahya Kemal, Mithat Cemal, Ahmet Haşim ve Faruk Nafiz üzerine yapılacak bir vezin çalışması bile önemli ipuçları verebilir. Kadroya Bekir Sıtkı Erdoğan, Mehmet Çınarlı gibi günümüz şairleri de eklenebilir. Kastettiğimiz, ferdî düzeye yansımış hâliyle bir çağın, bir dönemin, bir uygarlığın sesini duyabilmektir. Biz, öncekilere ilâve olarak yedi şairin kullandığı aruz kalıplarından yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşmaya çalışacağız.

Namık Kemal'den Faruk Nafiz'e Aruz

Türk şiirinde içerik değişimi Tanzimat'la başlasa da, bu dönemin ritm duygusu, Divan edebiyatının yansımasıdır. Örnek olması bakımından Namık Kemal'in (1840-1888) manzumelerine bakıldığında, Divan şiirinde en fazla kullanılan kalıplarla karşılaşılır; imparatorluk döneminin hâkim sesi ve bu sesin ritmik yansımaları duyulur. Namık Kemal'in sesi, son nesline mensup bulunduğu imparatorluk tecrübesinin sesi; konusu, çağın getirdiği yeni değerlerdir. Onu eski edebiyattan ayıran, şiirlerine hakim olan ritm değil, bu yeni içeriktir (Kortantamer, 1993, 245-271).

Namık Kemal'e ait *"Biz ol nesl-i kerîm-i dûde-i Osmâniyânız kim / Muhammerdir ser-â-pâ mâyemiz hûn-ı şehadetten"* (Göçgün, 1999, 8) beyti ile Bâkî'nin *"Mükedder kılmasun gerd-i küdûret çeşme-i cânı / Bilürsin âb-ı rûy-ı mülket-i Osmâniyüz cânâ"* (Küçük, 1994, 109) beyti karşılaştırıldığında vezin ve sesin aynı olduğu görülecektir. Fark, Namık Kemal'in beytinin alındığı şiirin hürriyet teması çevresinde söylenmiş olmasıdır. Namık Kemal, aruzla yazdığı 386 şiirde on altı farklı kalıp kullanmıştır. Şairin en fazla kullandığı kalıplar, klasik dönem şairlerinin tercihleriyle neredeyse örtüşür.

Tablo 2. Namık Kemal'in kullandığı aruz kalıpları

(İncelemede "Göçgün, 1999" esas alınmıştır.)

Tevfik Fikret (1867-1915), *Rübâb-ı Şikeste*'nin 1908 tarihli baskısındaki toplam 169 şiiri aruzun çeşitli kalıplarıyla kaleme almıştır. En çok kullanılan ilk beş kalıbı, 9 şiirle *Feilâtün feilâtün feilâtün feilün* kalıbı izler. Ardından *Mef'ûlü mefâîlü feûlün* kalıbı ile yazılmış 6 şiir yer

alır. *Mefâîlün mefâîlün feûlün* ve *Feûlün feûlün feûlün feûl* kalıplarıyla da 2'şer şiir kaleme alınmıştır.

Feilâtün feilâtün feilün, Feûlün feûlün feûlün feûlün, Mefâilün mefâilün, Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün kalıpları da birer örnekle temsil edilir.

Tablo 3. Tevfik Fikret'in *Rübâb-ı Şikeste*'de kullandığı aruz kalıpları

Fikret'in şiirinde frekansı yüksek kalıplara bakıldığında, ilk üçe giren kalıpların eşit aralıklı ritmik sesleri değil, yükselip alçalan ritm değerleri taşıdıkları görülür. Bu, şairin bedbinlik psikolojisiyle yakından ilgili olmakla birlikte, yaşadığı çağa, döneme ve hayata uyum sağlamada tereddütlü bir insan tavrının da sesini duyurur. Yani Fikret'in mizacında yankılanan, gerçekte bir devrin müteredditsesidir. Fikret kararsızdır, karamsardır. Hayat karşısında dirençsizdir. Bu huzursuz mizacın, inişli çıkışlı bir ritmin aracılığıyla kendini duyurması tabiîdir.

Divan şiirinde en çok kullanılan *Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün* ya da *Feilâtün feilâtün feilâtün feilün* kalıplarının duyurduğu yeknesak koşu ritmi, yerini düşe kalka yürümeye çalışan bir insanın ayak seslerine bırakmıştır. Tanzimat döneminin muhtevayı değiştirmekle beraber, Divan şiirinin ritmini taklit ettiği düşünülürse, Tanpınar'ın sözünü ettiği "medeniyet krizi" içimizin ritmini değiştirmeye başlamıştır.

Mehmet Âkif (1873-1936), *Safahat*'ında yer alan şiir, manzume ve şiir parçalarında toplam dokuz aruz kalıbı kullanmıştır. Âkif'in kullandığı vezinlerin oranı aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Mehmet Âkif Ersoy'un kullandığı aruz kalıpları

Yahya Kemal'in (1884-1958), *Kendi Gök Kubbemiz*'deki toplam 81 şiirinden 80'i, *Eski Şiirin Rüzgârıyla* kitabındaki 71 şiirin ise tamamı aruzla kaleme alınmıştır. Her iki kitaptaki toplam 151 şiirin kalıplara dağılımı şöyledir:

Tablo 5. Yahya Kemal'in kullandığı kalıplar

Yahya Kemal'in şiirine genel olarak daha dingin bir ses hâkimdir. O yerleşik bir hayatın ve uygarlığın sesi olma gayretindedir. İki kültür ve medeniyet dairesinin buluştuğu kavşakta Türk ruhunun kendini arama serüveni, şiire sesiyle yansır. "*On yirmi / yirmi yirmi / otuz yirmi / yirmi beş.*" ya da "*Kırk elli / elli elli / otuz yirmi / elli beş"* biçiminde taklit edilebilecek ritm, adımlarını tekdüze atmayan bir insanın ayak seslerini sezdirir. Yahya Kemal, yitik bir uygarlığın sesini aramaktadır. Hafızasını yoklamakta, bu sese ait ritmi hatırlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla Divan şiirinde en fazla kullanılan kalıbı kullanmamış olması tabiîdir.

Bu tablodan ayrı değerlendirilmek üzere, *Rubaîler ve Hayyam Rubaîlerini Türkçe Söyleyiş* adlı kitapta, 41'i Yahya Kemal'e ait, 54'ü de Hayyam'dan tercüme olmak üzere toplam 95 rubaî yer alır. Yahya Kemal'in aruzla kaleme aldığı toplam 245 şiir içinde ikinci sırada (% 38,8) rubaî kalıplarını kullandığını kaydetmekle yetinelim. Ancak rubaîlerin dahil edilmediği bir değerlendirmede Yahya Kemal'in en çok sevdiği ritm, % 43'lük oranla *Mefûlü fâilâtü mefâîlü fâilün* kalıbının duyurduğu sestir.

Mithat Cemal Kuntay, *Türkün Şehnamesinden* adlı şiir kitabında yer alan 52 şiirden 28'ini *Mef'ûlü mefâîlü mefâîlü feûlün* kalıbıyla kaleme almıştır. İkinci sırada 15 şiirle *Feilâtün feilâtün feilâtün feilün* kalıbı; üçüncü sırada 4 şiirle *Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün* kalıbı; dördüncü sırada 3 şiirle *Mefûlü fâilâtü mefâîlü fâilün* kalıbı sıralanmaktadır. Kuntay'ın kitabında *Fâilâtün fâilâtün fâilün* ve *Feilâtün mefâilün feilün* kalıpları da 1'er şiirle temsil ediliyorlar. Görüldüğü gibi, Mithat Cemal Kuntay da düzenli ritmik kalıpları tercih etmekte, klasik dönemin en fazla kullanılan 5. kalıbını ilk sırada; 1. kalıbını 3. sırada; 2. kalıbını 3. sırada kullanmaktadır.**

Tablo 6. Mithat Cemal Kuntay'ın kullandığı aruz kalıpları

Ahmet Haşim (1887-1933) yazdığı toplam 95 şiirde, Fikret'in ve Âkif'in de çok kullandığı *Mefâilün feilâtün mefâilün feilün* kalıbını kullanmıştır. Haşim'in en fazla kullandığı ikinci kalıp, *Feilâtün mefâilün feilün*'dür. Üçüncü sırada *Mef'ûlü mefâîlü mefâîlü feûlün*; dördüncü sırada *Mef'ûlü mefâîlü feûlün*; beşinci sırada ise *Mef'ûlü fâilâtü mefâilü fâilün* kalıpları gelmektedir. Haşim, *Feilâtün feilâtün feilün* ve *Mef'ûlü mefâilün feûlün* kalıplarıyla 5'er; *Mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün* kalıbıyla 2; *Müstef'ilün müstef'ilün* ve *Mefâilün mefâilün feûlün* kalıplarıyla da 1'er şiir kaleme almıştır. Ayrıca Haşim'in 9 şiirinde farklı kalıplar birlikte kullanılmıştır.

Tablo 7. Ahmet Haşim'in kullandığı aruz kalıpları

Dikkat edilirse Fikret, Âkif ve Haşim en fazla kullandıkları kalıplar itibarıyla aynı noktada buluşmaktadırlar.

Hecenin Beş Şairi'nden biri olarak bilinen, ama yapılacak bir değerlendirmede belki de aruz şairi olduğu görülecek olan Faruk Nafiz (1898-1973) de aynı dikkatle incelenmelidir. Faruk Nafiz'in *Zindan Duvarları* sayılmazsa (ki bütünüyle aruzla kaleme alınmış dörtlüklerden oluşur) son kitabı *Han Duvarları* genel bir ortalama oluşturabilir: *Han Duvarları'*nda 33'ü kıt'a olmak üzere (ki bu 33 kıta *Zindan Duvarları'*nı oluşturur) aruzla yazılmış toplam 77 şiir vardır. Kitaptaki toplam şiir sayısı ise 125'tir. Aruzla yazılan şiirlerin, toplam şiirlere oranı % 61,6'dır. Kalan % 38,4 oranındaki 48 şiir, heceyle kaleme alınmıştır. Bu tabloya bakarak Faruk Nafiz'i Hecenin Beş Şairi arasında değil, aruzun son kuşağı olan Ahmet Haşim ve Yahya Kemal arasında görmek mümkündür.*** Faruk Nafiz'in en çok sevdiği aruz kalıplarına bakıldığında, 77 şiirden 48'i *Feilâtün feilâtün feilâtün feilün* kalıbıyla yazılmıştır. Öyleyse bu, Faruk Nafiz'in en çok sevdiği kalıptır. İkinci sırada 17 şiirle *Mef'ûlü mefâîlü mefâîlü feûlün* kalıbı gelir. Üçüncü olarak 7 şiirle *Mef'ûlü fâilâtü mefâîlü fâilün* kalıbı, dördüncü olarak da 2 şiirde kullanılan *Mefâilün feilâtün mefâilün feilün* kalıbı gelir. Şairin *4 Mefâilün, Feilâtün feilâtün feilün* ve *Mef'ûlü mefâilün feûlün* kalıplarıyla yazılmış birer şiiri bulunuyor. Faruk Nafiz'in düzenli ritmik kalıpları tercih ettiği, klasik dönemde ikinci sırada kullanılan kalıbı ilk sırada, dördüncü sırada kullanılan kalıbı ikinci sırada, beşinci sırada kullanılan kalıbı üçüncü sırada vs. kullandığı görülmektedir.

Tablo 8. Faruk Nafiz Çamlıbel'in *Han Duvarları'*nda kullandığı aruz kalıpları

İncelenen klasik dönem ve yenileşme dönemi şairleri arasındaki karşılaştırmayı tablo üzerinde görelim:

Tablo 9. Türk şiirinde en çok kullanılan aruz kalıpları

Tablo okunduğunda, ilk altı kalıbın N.Kemal, T.Fikret, M. Âkif ve Y.Kemal'de farklı oranlarda ve bütünüyle; F.Nafiz ve M.Cemal'de 1; A.Haşim'de 2 eksiğiyle kullanıldığı görülecektir. 7. kalıp M. Âkif, Y.Kemal ve M.Cemal dışında diğer şairler tarafından kullanılmış; 8. kalıp N.Kemal ve M.Cemal'in ilgisini çekmiş; 10 ve 11. kalıplar yalnızca N.Kemal'de karşılık bulmuş; 12. kalıp ise N.Kemal ve A.Haşim hariç, yenileşme dönemi şairlerinden ilgi görmemiştir. O hâlde aruz öğretiminde az kullanılan kalıplar üzerinde durmak, zaman kaybı olarak düşünülebilir. Şairlerin tamamının kullandığı 9 numaralı kalıp, mesnevi kalıbı olarak liste dışında bırakılırsa, Tablo 1'deki ilk altı kalıbın, incelenen şairler tarafından çoğunlukla kullanılmış olduğu ve birinci derecede kullanılan kalıpların bunlar arasında yer aldığı dikkate alınarak vezin alıştırmaları bu altı kalıp üzerinden ve bütünüyle ritmi duyurmaya yönelik seslendirmelerle yapılabilir. Gerektiğinde müzik öğretmeninin yardımıyla tef, davul, trampet gibi vurmalı; flüt, kaval, ney gibi nefesli çalgılar kullanılarak söz konusu altı aruz kalıbının ritmini öğrenciye duyurmak mümkündür. Klasik Türk müziğindeki usul vurma biçimine benzer bir yöntemle öğrencilerin ritmi taklit etmeleri veya ritme uygun olarak salınmaları istenebilir. Uygulamanın eğlenceli olması, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir.

Yirminci Yüzyılda Aruz Öğretimine Yönelik Öneriler

Klasik dönemde aruz, musiki gibi kulağa yerleşen ritmlerden oluşur ve sözleri bu ritmlere uydurarak söyleme esasına dayanır. (Macit, 1996, 79; Şafak 1993a: 11-15; 1993b: 18-20). Aruz öğretiminde şiirleri yüksek sesle okumak ve beyitler ezberleyerek ritmi zihinde canlı tutmak esastır. Bu, klasik sanatların öğretiminde başvurulan *meşk* yöntemini düşündürür (Macit, 1996, 79). Geçmişte Anadolu köylerinde toplu ve sesli olarak okunan *Ahmediye, Muhammediye, Köroğlu, Âşık Kerem* ve benzeri eserler, insanların ruhuyla birlikte müzik kulağını da eğitmiş olmalıdır. Tezkirelerde "ümmî" oldukları hâlde aruzla şiir söyleyebilen divan şairlerinden söz edilir. Okur yazar olmayan insanların bile aruzla şiir söyleyebilmesi, şairlerin aruzu kulaktan işiterek öğrenmiş olmalarıyla açıklanabilir (Kurnaz: 367-369). Aruzla semaî, kalenderî gibi türlerde şiir söyleyen saz şairleri de, hecede olduğu gibi kulaklarına yerleşmiş ritm ve ahengi kullanırlar (Onay: 50).

Şiir ve müzik arasındaki bağ zayıfladıkça, müzik kulağı devreden çıkmış, aruzu kalemle takti yaparak öğretme çabaları yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde uygulama, nokta ve çizgilerle şiiri heceleme ve çıkan hece dizisini önceden ezberlenen kalıplarla örtüştürme biçiminde yürütülmektedir.

Yakın geçmişte işitmeye dayalı aruz öğretimi konusunda öneriler ileri sürülmüştür. Örneğin "*fâilâtün fâilâtün*" parçaları yerine "*geldiğim gün geldiğim gün*" gibi kelime gruplarının kullanılması hâlinde, aruz kalıplarının Türkçeleşeceğini savunanlar olmuştur. Örneğin Enis Behiç Koryürek, aruz kalıplarını "*dümtek*"le usûl vurarak anlatmayı denemiştir **(Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi**, c.1, 168).

Bu tekliflerden yola çıkan İbrahim Alâettin Gövsa, aruzu "*sevmek*" fiilinin çekimleriyle öğretmeyi düşünmüş ve adını da "*sevmek sevilmek ölçüsü*" koymuştur (Dilçin, 1997, 10). Gövsa, kalıpları oluşturan parçalara şu karşılıkları bulmuştur:

fâilâtün : Sevmeseydim

feilâtün : Sevebildim

mefâilün : Sever misin

mef'ûlü : Sevmezse

feûlün : Severken

Necip Fazıl, *Kafa Kâğıdı*'nda Bahriye Mektebi'nde okuduğu yıllardan söz ederken benzer bir duruma işaret eder. Şair, 1916 yılında girdiği Bahriye'de şairlik yönüyle öne çıkar. Henüz on iki on üç yaşlarındadır ve tek nüshalık *Nihal* adlı dergiyi çıkarmaktadır. Şiire aruzla başlamış ve Edebiyatıcedîde etkisinde *"Bir refrefe-i bâl-i hubût gibi perran"* [Bir güvercin kanadının çırpınışı gibi uçan] şeklinde mısralar söylemektedir. Zabitlerin bile "Şair!" diye çağırdıkları genç Necip Fazıl, teneffüslerde arkadaşlarını toplayıp aruz alıştırmaları yaptırır:

Ne dedin? (Feilün)

Ne var ne yok? (Mefâilün)

Yârim benim, bahriyyeli.. (Müstef'ilün, müstef'ilün) gibi...(Kısakürek 1995: 159)

Abdülbaki Gölpınarlı, Konya'da edebiyat öğretmenliği yaptığı yıllarda aruz veznini öğrencilere "tap dance" (ayak vuruşlarıyla yapılan dans) yoluyla öğretmiştir (Holbrook, 226). 1930'lu yılların Holywood yıldızları Gene Kelly, Fred Astaire ve Ginger Rogers'ın sinema perdesindeki dansları, Gölpınarlı'ya bu yöntemi ilham etmiş olmalıdır. O yılların modası olan "tap dans"ın ritmiyle vezin öğretmeyi ilgi çekici bir deneme olarak kaydetmek gerekir.

İskender Pala, üniversitelerimizde ve orta öğretim kurumlarımızda aruz eğitimini başarıyla uygulayabilmek için, öncelikle bahirlerin Arapça adları yerine Türkçe karşılıklarını kullanmayı, tef'ilelere de Türkçe adlar koymayı teklif eder. Buna göre örneğin, sevmek (—), sevgi (-.), sevgili (-..), sevişmek (.—), sevilen (..-), sevdiren (-.-), sevindirmek (.—-) gibi tef'ilelerden kalıplar oluşturulabilecektir. Yine Pala'nın önerisiyle tikitak tak (..— = feilâtün), gürül gürül (.-.- = mefâilün) gibi tabiat taklidi seslerden de yararlanılabilecektir. Pala, aruz kalıplarıyla yazılıp dilimizde atalar sözü hükmüne geçmiş kimi mısraların kalıp ismi olarak kullanılabileceği görüşündedir. Örneğin *Fâilâtün fâilâtün fâilün* yerine "Dem bu demdir dem bu demdir dem bu dem"; *Mef'ûlü mefâîlü mefâîlü feûlün* yerine "Ayînesi iştir kişinin lâfa bakılmaz"; *Feilâtün feilâtün feilâtün feilün* yerine "Gülü târîfe ne hâcet ne çiçektir biliriz"; *Mef'ûlü fâilâtü, mefâîlü fâilün* yerine, "Geçmiş zamân olur ki hayâli cihan değer" mısraları kalıp adı olarak kullanılabilecektir (Pala, 2002, 49).

Klasik Türk müziğindeki usûllerle aruz arasında ilgi çekici karşılaştırmalar yapan Cinuçen Tanrıkorur da tef'ileleri "gel-" eylemiyle adlandırmıştır: *Fa'* (gel), *fe'ûl* (gelen), *fa'lün* (geldin), *fâilün* (gelmedin), *feilün* (gelirim), *fe'ûlün* (gelirmiş), *mef'ûlü* (gelmezse), *mef'ûlün* (gelmezsem), *fâilâtü* (gelmeseydi), *feilâtü* (gelebilse), *fâilâtün* (gelmeseydin), *feilâtün* (gelecektin), *mefâilün* (gelinmeden [gelir misin T.Ş.]), *mefâîlü* (gelinmezdi [gelir miydi T.Ş.]), *mefâîlün* (gelir gelmez), *müstef'ilün* (gelmez dedin [gelmez misin T.Ş.]), *müstef'ilâtün* (geldin ve gördün), *mütefâilün* (gelemezmişim) (Tanrıkorur, 2001, 383)

Aruz öğretiminde sayıları kullanan Bekir Sıtkı Erdoğan, söz konusu yöntemle aruz öğrettiği bir ortaokul öğrencisinin, *"Sana dil dökmeyi bilmem ne olur anla beni"* dizesini söyleyebildiğini kaydeder; bu dizenin aruz ritmini de *"Yedi milyon yedi yüz yirmi sekiz bin yedi yüz"* örneğinde olduğu gibi sayılarla ifade ettiğini anlatır (Erdoğan, 2005).

Son olarak aruz kalıplarını hece sayılarına göre sınıflandırarak kavratma yöntemini de ilginç bir yaklaşım olarak not etmek gerekir (Dursunoğlu, 4).

Aruz Eğitimine Farklı Bir Yaklaşım

İpekten ve İsen'in çalışmaları ışığında en çok kullanılan kalıplara bakmak, aruzla yazılan Türk şiir örneklerinin genel sesini duyuracaktır. O hâlde % 1'ler seviyesinde temsil edilen

kalıpları uzun uzadıya anlatmak yerine, çok kullanılan kalıplar üzerinde durulabilir ve eğlenceli alıştırmalar yapılabilir. Bu alıştırmalar, "oyun" hâline getirildiğinde, aruzun çok zor olduğu izleniminin de kendiliğinden silindiği görülecektir.

Edebiyat derslerinde, en çok kullanılan altı kalıp üzerinde durmak ve bu kalıpların duyurduğu ritmi öğrencilerin kulaktan duymasını sağlamak, aruz öğretimi için yeterli sayılmalıdır. Hezec, recez, remel, münsarih, muzari, müctes, seri', hafif, mütekarib, kâmil, mütedarik gibi bahirlere dağılmış onlarca kalıp üzerinde durmak, hatta bunların bir kısmını öğrenciye ezberleterek sınavlarda takti'lerle vezin buldurmak, edebiyat dersini sevimsiz kılan nedenler arasındadır. Öyleyse öğrenci, aruz kalıbı ezberlemeye zorlanmamalı; çok yaygın kullanılan aruz kalıpları, en güzel beyit ve dizelerle uygulamalı olarak verilmelidir. Şarkı formunda okunan bazı beyitler, bellekte kalıcı iz bırakması açısından özellikle tercih edilmelidir (Işıksalan, 2000, 63). *"Yok başka yerin lûtfu ne yazdan ne de kıştan [Kalamış]"* (Behçet Kemal Çağlar/Münir Nurettin Selçuk: Nihavent), *"Sana dün bir tepeden baktım azîz İstanbul"* (Yahya Kemal/Münir Nurettin Selçuk: Hicaz), *"Bu akşam gün batarken gel"* (Ahmet Rasim/Kemani Tatyos Efendi: Uşşak), *"Bir kızıl goncaya benzer dudağın"* (Melek Hiç/Âmir Ateş: Muhayyer Kürdî), *"Kirpiklerinin gölgesi güllerle bezenmiş"* (Necdet Rüştü Efe/Selâhattin Kaynak: Nihavent), *"Benzemez kimse sana tavrına hayran olayım"* (Rüştü Şardağ/Fehmi Tokay: Beyatî) örneklerinde olduğu gibi.

Türk şiir tarihi boyunca en fazla kullanılan altı kalıp üzerine sese dayalı alıştırmalar yapmak, şiire özgü ritmi kavratmak için yeterlidir. Asıl üzerinde durulması gereken, şiirin teması, anlamı ve imge dünyasıdır. Üzerinde çalışılacak altı kalıbı hatırlayalım:

Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün

Feilâtün feilâtün feilâtün feilün

Mefâîlün mefâîlün mefâîlün mefâîlün

Mef'ûlü fâilâtü mefâîlû fâilün

Mef'ûlü mefâîlü mefâîlü feûlün

Mefâilün feilâtün mefâilün fe'ilün

Gerçekte kalıp adlarını listelemeye de gerek yoktur. Önce spor ve sanat çevrelerinden, şehir adlarından ya da sayılardan oluşan söz grupları kullanılarak aruza ait ritmlerin kulak yoluyla duyulması sağlanır. Aruz ritmlerinin günlük hayatta bile duyulabileceği gösterilir. *"Ya huyundan ya suyundan", "hapı yutmak"* gibi deyimlerin, *"süpermarket", "Arif Nihat_Asya", "Mehmet_ Âkif"* gibi adların kendine özgü bir ritmi olduğu, bunun da aruza özgü sesi duyurduğu sezdirilmeye çalışılır. Aruzun müzik kulağımızı yoklamak ve içimizin sesini duymak için bir şans olduğu (Şimşek, 2003, 25) belirtilir.

Müzik kulağını uyarmaya yönelik uygulama çalışmaları, eğitime eğlenceli bir boyut ekleyecektir. Ayrıca herhangi bir ritmi kavradığı ve benzer ritmde bir söz grubu ürettiği takdirde öğrencinin öz güven duygusu da gelişecektir. Söz konusu alıştırmalar mümkün mertebe rahat bir ortamda gerçekleştirilmelidir.

Seçilen örneklerin tema açısından gençlerin duygu hâline seslenen, dil ve üslûp bakımından anlaşılır, güncel objelerle zenginleştirilmiş metinler olmasına özen gösterilmelidir. Eğitimde yakından uzağa ilkesiyle bağlantılı olarak, şiir örneklerinin öncelikle yakın dönemden seçilmesi, ardından Divan edebiyatından alınan beyit ya da dörtlüklerle çeşitlendirilmesi isabetli olacaktır.

Çalışmanın son aşamasında, yer yer boşluklar bırakılmış başka dörtlükler verilebilir ve öğrencilerden boş bırakılan yerleri anlamlı biçimde doldurmaları istenebilir. Ev ödevi olarak alıştırma metinleri üretilebilir. Aynı vezinde yazılmış başka şiir örnekleri bulma ve şairlerin kısa biyografisinin de dahil edildiği mini seçkiler oluşturma konusunda araştırma amaçlı ödevler verilebilir. Öğrencilerin başarma zevkini tatmaları bakımından ezberlemiş olmamak kaydıyla, daha önce okumuş oldukları dörtlükler de kullanılabilir. Metni, vezne uygun ve en anlamlı biçimde tamamlayan öğrenciler ödüllendirilebilir. Böylece vezin çalışmaları eğlenceli alıştırmalara dönüştürülebilir. Bunun bir oyun olduğu, heceler ve kelimelerle oynamanın, dile daha bilinçli yaklaşmamızı sağlayacağı da hatırlatılır.

Uygulama Örnekleri

1. *(**Hazırlık**)*

Vasfi Mahir, Sevgi Soysal, Mehmet_Âkif, Tanpınar

Sultanahmet, Gaziantep, Bamsı Beyrek, Bilge Han

Emre Hakan Tolga Tuncay Rüştü Sergen Yıldıray

Erzurum Van Bursa Bingöl Konya Bartın Niğde Muş

Kırşehir Yozgat Çorum Samsun Tekirdağ Nevşehir

Bursa Erzincan Hatay Burdur Çorum Batman Kilis

Beş sekiz beş, beş sekiz beş, beş sekiz beş, beş sekiz

Cümle âlem Şems'in etrafında raks etmektedir

Fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün

İkişer kez tekrarladıktan sonra aşağıdaki dörtlükleri okuyunuz.

Çok bilen gördüm ben, aslâ görmedim hâlden sezen,

Ben senin Mecnun'unum, çöllerde gölgemdir gezen

Öyle bir mestim ki hoş gör tutmuyor aklım düzen

Âşıkım, bilsen nasıl sevdim, nasıl sevdim, nasıl? (Bekir Sıtkı Erdoğan: *Sevda Faslı*)

Bir zaman ben söyledim, kim bildi? Bundan böyle de

Gönlümün hâlin yıkılmış hânümânım söylesin (Muallim Naci: *Levh-i Mezar-ı Şair*)

Sormak aybolmazsa sultânım suâlimdir benim

Hangi âşıktır senin gönlünde gönlün kimdedir (Şeyh Galib: *Şarkı*)

Alıştırma

Aşağıda verilen dörtlükte boş bırakılan yerleri vezne uygun şekilde tamamlayınız.

Ağladım ..... arkandan ....., gönlüm .....

Hasretin ruhumda ..... dinmeyen bir .....

İnliyor ..... ölen bir ..... gibi, âh ayrılık!

Hasretin ..... hâlâ ..... bir hıçkırık. (Mustafa Nafiz Irmak: *Şarkı*)

2. ***(Hazırlık)***

Dede Korkut Deli Dumrul Deli Karçar Karagöz

Bolu Samsun Rize Batman Giresun Van Karaman

Karabük Kayseri Bitlis Bilecik Niğde Uşak

Karaman Konya Sinop Niğde Kilis Kayseri Muş

Yedi beş beş, yedi beş beş, yedi beş beş, yedi beş

Feilâtün feilâtün feilâtün feilün

Sana dün bir tepeden baktım azîz İstanbul!

Feilâtün feilâtün feilâtün fa'lün

Erzurum Kayseri Bitlis Bilecik Niğde Uşak

Altı beş beş, yedi beş beş, yedi beş beş, yedi beş

Fâilâtün feilâtün feilâtün feilün

Niğde Samsun Rize Batman Giresun Van Batman

Altı beş beş, yedi beş beş, yedi beş beş, beş beş

Fâilâtün feilâtün feilâtün fa'lün

İkişer kez tekrarladıktan sonra aşağıdaki dörtlükleri okuyunuz.

Hangi sözlerle ninem gönlünü açmışsa bana

Ben o sözlerle gönül vermedeyim sevgilime

Sözlerim ninni kadar duygulu olmak yaraşır

Bağlıdır çünkü dilim gönlüme gönlüm dilime (Faruk Nafiz Çamlıbel: *Ana Dili*)

Anarım ismini, ağlar, yanarım, sızlanırım

Dem olur, kendi gözümden seni ben kıskanırım

Görecekler, sevecekler, kapacaklar sanırım.

Dem olur, kendi gözümden seni ben kıskanırım. (İsmail Safa: *Şarkı*)

Görsek ol gonce-lebi çâk-i girîbân ederiz

Gül yüzün yâdına bülbül gibi efgan ederiz (Avnî [Fatih]: *Gazel*)

Alıştırma

Aşağıda verilen dörtlükte boş bırakılan yerleri vezne uygun şekilde tamamlayınız.

Gözünün ..... sordum kara ..... dediler

Beni Mecnûn edenin ..... Leylâ .....

Zülfüne ..... kalan dillere şeyda .....

Beni ..... edenin ismine ..... dediler. (Vecdi Bingöl: *Şarkı*)

3. ***(Hazırlık)***

Dedem Korkut Bayındır Han, Yusuf Sezgin, Hasan Tahsin

Trabzon Bursa Erzincan Kilis Yozgat Çorum Samsun

Celâl Sahir, Cemal Nadir, Kemal Tahir, Cevat Şakir

Tekirdağ Gaziantep Konya Batman Bursa Antalya

Necip Fazıl, Selim Naşit, Emin Nahid, Ziya Osman

Nasıl çıldırmadım hayretteyim hâlâ sevincimden

Sekiz beş beş, sekiz beş beş, sekiz beş beş, sekiz beş beş

Mefâîlün mefâîlün mefâîlün mefâîlün

İkişer kez tekrarladıktan sonra aşağıdaki beyitleri okuyunuz.

Bütün dünyaya küsküdüm, dün akşam pek bunalmıştım

Nihayet, bir zaman kırlarda gezmiş, köyde kalmıştım.

Şehirden kaçmak isterken sular zaten kararmıştı;

Pek ıssız bir karanlık sonradan vâdîyi sarmıştı. (Mehmet Âkif Ersoy: *Bülbül*)

Dedem koynunda yattıkça benimsin ey güzel toprak,

Neler yapmış bu millet, en yakın tarihe bir sor, bak. (Süleyman Nazif: *Türk İlâhîsi*)

Perîşan hâlin oldum sormadın hâl-i perîşânım

Gamından derde düştüm kılmadın tedbîr-i dermânım

Ne dersin rûzigârım böyle mi geçsin güzel hanım

Gözüm cânım efendim sevdiğim devletli sultânım (Fuzûlî: *Murabba*)

Alıştırma

Aşağıda verilen dörtlükte boş bırakılan yerleri vezne uygun şekilde tamamlayınız.

Karanlıklar,....., işte mahşer ..... olmuştur,

Durur, tekbir ..... dağlar, döner ..... kartallar;

Gönüller hep ..... ve gözler ..... dolmuştur,

Siyah bir .... açmış bir zamanlar ..... dallar... (Orhan Şaik Gökyay: *Manzara*)

4. ***(Hazırlık)***

Kervansaray Çanakkale Beytüşşebap Siirt

Sultan Selim Kırıkkale Ceylânpınar Sivas

Oktay Rifat Hasankale Namık Kemal Çorum

Samsun Denizli Ankara Antalya Erzurum

Geçmiş zamân olur ki hayâli cihan değer

Beş beş sekiz sekiz yedi beş beş sekiz sekiz

Mef'ûlü fâilâtü mefâîlü fâilün

İkişer kez tekrarladıktan sonra aşağıdaki beyti ve dörtlüğü okuyunuz.

Gönlüm, dilim, kanım ve mizâcımla sizden'im,

Dünya ve âhirette vatandaşlarım benim. (Yahya Kemal Beyatlı: *Üsküdar'ın Dost Işıkları*)

Bâzen sesinde öyle derin bir inilti var,

Bir hadşe var ki rûhumu karşında titretir;

Hind'in zehirli goncelerinden numûnedir

Bâzen yanaklarındaki muhrik parıltılar. (Tevfik Fikret: *Perî-i Şi'rime*)

Güller çemende kendilerin nâzenin tutar

Nâz ile gülse ağzına gonca yenin tutar (Necatî: *Gazel*)

Alıştırma

Yollarda ..... kervanımın ..... sesi!

..... şakaklarımda zamanın ..... sesi!

Dur, dinle ..... , dillere ..... bu türküyü:

Sazlarla ..... Perihan bu .....! (Arif Nihat Asya: *Estergon Kalesi*)

5. ***(Hazırlık)***

Antalya Gümüşhane Fenerbahçe Beşiktaş

Haydarpaşa, Burhaniye, Osmaniye, Bartın

Afşin, Deli Dumrul, Karagümrük, Yedigöller

Deprem Dede, rüzgâr gülü, Süphan dağı, Kıbrıs

Samsun Karabük Kayseri Batman Bolu Bartın

Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik

Beş beş yedi, beş beş yedi, beş beş yedi, beş beş

Mef'ûlü mefâîlü mefâîlü feûlün

İkişer kez tekrarladıktan sonra aşağıdaki şiir parçalarını okuyunuz.

Yok başka yerin lûtfu ne yazdan ne de kıştan

Bir tatlı huzur almaya geldik Kalamış'tan

Yok başka teselli ne gülüşten ne bakıştan

Bir tatlı huzur almaya geldik Kalamış'tan (Behçet Kemal Çağlar: *Kalamış*)

Zulmün topu var, güllesi var, kal'ası varsa,

Hakkın da bükülmez kolu, dönmez yüzü vardır;

Göz yumma güneşten, ne kadar nûru kararsa

Sönmez ebedî, her gecenin gündüzü vardır. (Tevfik Fikret: *Millet Şarkısı*)

Seyreyle dilâ derdini cânâna duyurma

Cân içre nihân eyle velî câna duyurma (Bâkî: *Gazel*)

Alıştırma

Ben bir pınarım ..... akan, ... oluğumsun,

Sen her ..... ömrümün, aşkım, ...

Gel döndürelim ..... sözcükleri bir ...,

Varsın .... sevdâ demesinler, ... şair! (Bekir Sıtkı Erdoğan: *İkimizin Efsanesi*)

6. ***(Hazırlık)***

Cemil Meriç Deli Dumrul Salur Kazan Tepegöz

Denizli Çankırı Samsun Malatya Kayseri Van

Çorum Sakarya Gümüşhane Erzurum Karaman

Sekiz sekiz yedi beş beş sekiz sekiz yedi beş

Mefâilün feilâtün mefâilün <u>feilün</u>

Amasya Muş Giresun Muğla Kırşehir Bayburt

Diyarbakır Rize Burdur Sivas Kilis Batman

Sekiz sekiz yedi beş beş sekiz sekiz beş beş

Mefâilün feilâtün mefâilün <u>fa'lün</u>

İkişer kez tekrarladıktan sonra şiir parçasını okuyunuz.

Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenlerden,

Eteklerinde güneş rengi bir yığın yaprak,

Ve bir zamân bakacaksın semâya ağlayarak... (Ahmet Haşim: *Merdiven*)

Dönülmez akşamın ufkundayız. Vakit çok geç;

Bu son fasıldır ey emrün, nasıl geçersen geç! (Yahya Kemal: *Rindlerin Akşamı*)

Gamınla ülfetimiz var sürûru neyleyelim

Safâ-yı hâtırımız yok huzûru neyleyelim (Nâilî: *Gaze*l)

Alıştırma

-Hayır ..... ile yoktur benim .... verişim;

İnan ki, her .. demişsem görüp .. söylemişim.

Şudur cihanda ..... en beğendiğim .....:

Sözüm odun gibi.....; hakîkat ..... tek! (Mehmet Âkif Ersoy: *İki Arkadaş Fatih Yolunda*)

Çözümler

1.

*Ağladım **günlerce** arkandan **senin**, gönlüm **kırık***

*Hasretin ruhumda **hâlâ** dinmeyen bir **hıçkırık***

*İnliyor **kalbim** ölen bir **kuş** gibi, âh ayrılık!*

*Hasretin **ruhumda** hâlâ **dinmeyen** bir hıçkırık.* (Mustafa Nafiz Irmak: *Şarkı*)

2.

*Gözünün **rengini** sordum kara **sevda** dediler*

*Beni Mecnûn edenin **ismine** Leylâ **dediler***

*Zülfüne **bağlı** kalan dillere şeyda **dediler***

*Beni **Mecnun** edenin ismine **Leylâ** dediler.* (Vecdi Bingöl: *Şarkı*)

3.

*Karanlıklar, **bulutlar**, işte mahşer **mahşer** olmuştur,*

*Durur, tekbir **alır** dağlar, döner **göklerde** kartallar;*

*Gönüller hep **boşalmıştır** ve gözler **kanla** dolmuştur,*

*Siyah bir **zakkum** açmış bir zamanlar **yemyeşil** dallar.* (Orhan Şaik Gökyay: *Manzara*)

4.

*Yollarda **kaldı** kervanımın **çıngırak** sesi!*

***Vursun** şakaklarımda zamanın **ayak** sesi!*

*Dur, dinle **yolcu**, dillere **destan** bu türküyü:*

*Sazlarla **söylemekte** Perihan bu **türküyü**!* (Arif Nihat Asya: *Estergon Kalesi*)

5.

*Ben bir pınarım **dağdan** akan, **sen** oluğumsun,*

*Sen her **şeyisin** ömrümün, aşkım, **soluğumsun**..*

*Gel döndürelim **cevhere** sözcükleri bir **bir**,*

*Varsın **sana** sevdâ demesinler, **bana** şair!* (Bekir Sıtkı Erdoğan: *İkimizin Efsanesi*)

6.

*-Hayır, **hayâl** ile yoktur benim **alış** verişim;*

*İnan ki, her **ne** demişsem görüp **de** söylemişim.*

*Şudur cihanda **benim** en beğendiğim **meslek**:*

*Sözüm odun gibi **olsun**; hakîkat **olsun** tek!* (Mehmet Âkif Ersoy: *İki Arkadaş Fatih Yolunda*)

Kaynakça

AHMET HAŞİM (1996). **Bütün Şiirleri**, (Haz.: İ.Enginün-Z.Kerman), 3.Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul.

ANDREWS, Walter G. (2000). **Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı**, İletişim Yayınları, İstanbul.

BEYATLI, Yahya Kemal (1988). **Rubaîler ve Hayyam Rubaîlerini Türkçe Söyleyiş**, 3.Baskı, İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, İstanbul.

____,___ (1993). **Eski Şiirin Rüzgârıyla**, 5.Baskı, İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, İstanbul.

____,___ (1994). **Kendi Gök Kubbemiz**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

BİLGEGİL, M.Kaya (1944). *"Şiir ve Mabadı",* **Cehennem Meyvası**, İstanbul.

BİLGİN, Azmi (2000), **Ümmî Sinan Divanı-İnceleme-Metin**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

ÇAMLIBEL, Faruk Nafiz (2001). **Han Duvarları**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

DİLÇİN, Cem (1997). **Örneklerle Türk Şiir Bilgisi**, 4.Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

DURSUNOĞLU, Halit (2001), **Aruz Öğretimi**, Bakanlar Matbaacılık, Erzurum

ERDOĞAN, Bekir Sıtkı (2005). 28 Mayıs (**I. Zeugma Şiir Günleri**, Gaziantep).

ERSOY, Mehmet Âkif (2001). **Safahat** (Haz.: Cemal Kurnaz vd.), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

GÖÇGÜN, Önder (1999), **Namık Kemâl'in Şairliği ve Bütün Şiirleri**, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

HOLBROOK, Victoria R. (1998). **Aşkın Okunmaz Kıyıları**, (Çev.: Erol Köroğlu-Engin Kılıç), İletişim Yayınları, İstanbul.

IŞIKSALAN, Nilay (2000). *"Divan Şiiri Öğretimi Üzerine",* **Millî Eğitim**, S.148 (Ekim-Kasım-Aralık).

İPEKTEN, Halûk (1999). **Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz**, 3.Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul.

İSEN, Mustafa (1997). *"Aruzun Anadolu'daki Gelişimi Çizgisi",* **Ötelerden Bir Ses, Divan Edebiyatı ve Balkanlarda Türk Edebiyatı Üzerine Makaleler**, Akçağ Yayınları, Ankara.

KISAKÜREK, Necip Fazıl (1995). **Kafa Kâğıdı**, 5.Baskı, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.

____,___ (2001). **Çile**, 44.Baskı, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.

KORTANTAMER, Tunca (1993). *"Namık Kemal'in Şiirlerinde Eski Edebiyat Zemini ve Yeni Muhteva"*, **Eski Türk Edebiyatı Makaleler**, Akçağ Yayınları, Ankara.

KURNAZ, Cemâl (1991-1992), *Ümmî Divan Şairleri,* **Türklük Araştırmaları Dergisi**, S.8, 1993, ss.367-391.

KÜÇÜK, Sabahattin (1994), **Bâkî Dîvânı**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

KÜLEBİ, Cahit (2001). **Bütün Şiirleri**, 15.Basım, Adam Yayınları, İstanbul.

MACİT, Muhsin (1996), **Divan Şiirinde Âhenk Unsurları**, Akçağ Yayınları, Ankara.

ONAY, Ahmet Talât (1996), **Türk Şiirlerinin Vezni** (Haz.: C.Kurnaz), Akçağ Yayınları, Ankara.

PALA, İskender Pala (2002). *"Aruzu Atalım mı, Öğretelim mi?"*, **Türk Edebiyatı**, S.340, Şubat 2002, ss.47-49.

PARLATIR, İsmail-Nurullah Çetin (2004). **Tevfik Fikret Bütün Şiirleri**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

SANAY, Ayşe Belkıs (2002). **Mithat Cemal Kuntay Hayatı, Sanatı ve Eserleri**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ŞAFAK, Yakup (1993a). *"Aruzu Niçin ve Nasıl Öğrenmeliyiz?"*, **Yedi İklim**, S.40, Temmuz 1993, ss. 11-15.

___,__ (1993b). *"Kaybolmaya Yüz Tutmuş Bir Gelenek: Vezinle Şiir Okumak"*, **Yedi İklim**, S.43, Ekim 1993, ss. 18-20.

___,__ (1994). *"'Aruz Ölçüsü' ve Bazı Değerlendirmeler",* **Yedi İklim**, S.49, Nisan 1994, ss. 12-18.

ŞİMŞEK, Tacettin (2003). *"Şiirde Ses ve Ritm Üzerine",* **Türk Edebiyatı**, S.362, Aralık 2003, ss. 24-27.

TANRIKORUR, Cinuçen (2001). **Müzik Kültür Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul.

TEVFİK FİKRET (1985). **Rübâb-ı Şikeste,** (Haz.: Fahri Uzun), İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, (1977). c.1, Dergâh Yayınları, İstanbul.

http://www.meb.gow.tr*,"Türk Dili ve Edebiyatı Programı"*

PRACTICESUGGESTIONSFOR

ARUZANDITSEDUCATION

TacettinŞİMŞEK*

Abstract

Aruz is a verse measure, which is used for thousand years in the Turkish poem. The fact that one gives much place in the literary books to the poems written with the Aruz Reim forces us to this topic. But Aruz is taught by heart in our High Schools. Instead of memorization of the Aruz, one should teach stump-intimate the rhythm of Aruz of the hearing understanding. With that vocally exercises with to most forms used in the Turkish poem one can the rhythm of Aruz more beser to the students notice let. In this writing in Turkish lyric poetry much was seized briefly used forms, afterwards the hearing examples of the Aruz instruction was worked on.

Key Words: Aruz, education, poetry, music, rhythm, exercise

* Yard.Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Erzurum

** Mithat Cemal Kuntay'la ilgili bir araştırmada, şairin toplam 52 şiirinde üç ayrı vezin kullandığı belirtilmekte; bu vezinler *1. Mefûlü* [*Mef'ûlü* T.Ş.], *mefâîlü, mefâîlü, feûlün 2. Feilâtün, feilâtün, feilâtün, feilün 3. Mefûlü* [*Mef'ûlü* T.Ş.]*, fâilâtü, mefâîlü, fâilün* şeklinde sıralanmakta; vezinlerin kullanılış sıklığı da birinci kalıp için 27, ikinci kalıp için 19, üçüncü kalıp için de 3 şiir olarak tespit edilmektedir. (Sanay, 2002, 54) Ancak bu tespit, toplamda 3 şiiri eksik bırakması yanında, Mithat Cemal'in şiirlerindeki vezin dağılımını da tam olarak yansıtmamaktadır. Tarafımızdan yapılan değerlendirmede ise durum Tablo 6'daki gibidir

*** M.Kaya Bilgegil, *Şiir ve Mâbadı* adlı yazısında Faruk Nafiz'le ilgili şu tespite yer verir: *"Faruk N. Çamlıbel, aruzu Türkçenin bütün aksanlarıyla tetabuk edecek şekle yükseltmiştir.(...) Onu edebiyat tarihçileri çok yanlış bir görüşle Hecenin beş şairi adını verdikleri gruba ithal ediyorlar. Evvelâ 'Hecenin beş şairi' tabiri hatalıdır. Saniyen Faruk Nafiz, bu grup mensuplarından ayrı bir simadır."* (Bilgegil, 1944, 41)

GAZELMERKEZLİKLASİKNAZIM ŞEKİLLERİNİN ÖĞRETİMİ

Halil ÇELTİK*

Özet

Şiir, divan edebiyatında *"vezinli ve kafiyeli söz"* olarak tanımlanır. Dolayısıyla "*vezin* ve *kafiye*", divan şiirinin vazgeçilmez iki temel ögesidir.

Mısraların belirli bir kafiye örgüsüyle tekrarı *"kafiye düzeni"*ni, kafiye düzeninin tekrarı "*nazım birimi*"ni, nazım biriminin tekrarı da "*nazım şekli*"ni oluşturur. Nazım şekli, manzum metnin "*şekil, biçim, form, tip*" gibi kelimelerle de karşılanan fizikî yapısıdır.

Nazım şeklinin öğretiminde, öncelikle nazım şeklini oluşturan temel ögelerin belirlenmesi gerekir. Burada, nazım şeklini belirleyen temel ögelere değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kafiye düzeni, nazım birimi, nazım şekli, divan şiiri, öğretim

Giriş

Nazım şekilleri öğretilirken bir manzumenin biçimi, vezin ve kafiye yardımıyla belirlenmeye çalışılmaktadır. Divan şiirinde rubâî, tuyug; halk şiirinde divan, semai, selis gibi şiirlerin şekli, vezin yardımıyla tespit edilmektedir. Kaside şekilce gazelden farksızken nesip, methiye, fahriye, dua gibi konu bölümlemeleriyle iki şiir birbirinden ayrılmaktadır. Oysa şiirlerin şeklini belirleyen vezin veya konu değil; kafiye düzenidir.

Vezin Nazım Şeklini Belirler mi?

Doğru bir şekilde en az iki mısra üzerinde tespit edilebilen "*vezin*", mısraların uzunluğunu belirler. Mısraın uzunluğu bir ile dört tef'ile arasında değişir. Meselâ bir mısra "mefâilün" veya "mefâilün mefâilün feûlün" ya da "müstef'ilâtün müstef'ilâtün müstef'ilâtün müstef'ilâtün" vb. kalıplarda bir veya dört tef'ilelik uzunluklara sahip olabilir. Vezin değişimiyle mısradaki ses değerleri ve mısra uzunluğu değişir. Ancak vezin değişimi nazım şeklini değil, mısra

uzunluğunu değiştirir. Aynı vezinle gazel, kıta, rubâî, muhammes, tercî-bent vs. herhangi bir nazım şekli oluşturulabilir. Nitekim rubâî kalıpları diye bilinen vezinlerle gazel, kıta gibi şiirler de yazılmıştır1.

Şu şiirlerin veznini bir tarafa bırakarak dış yapısına (şekline, görüntüsüne, biçimine) bakalım:

Şekil: Tuyug; Kafiye:a a b a

Ey benim gönlümü alan **gözleri**

Vay benim bağrımı dilen **sözleri**

Ben şikâyet kimden edem ey habîb

Özleridir özleridir **özleri**

(Nesîmî, 1990, 437/320)

Şekil: Rubâî; Kafiye: a a b a

Her dil ki esîr-i gam-ı hicrân **olmaz**

Şâyeste-i zevk-i vasl-ı cânân **olmaz**

Her derd ki var var dermânı velî

Bî-derdlerin derdine dermân **olmaz**

(Fuzûlî, 1990, 320/29)

Bunlar, "*aa xa*" kafiyesiyle meydana getirilmiş dörder mısralık veya ikişer beyitlik manzumelerdir. Vezinleri farklıdır; fakat, kafiye düzenleri, yani şekli belirleyen dış yapıları, görüntüleri aynıdır. Aşağıdaki kafiye şemasından da anlaşılacağı üzere bunlar, aynı nazım şeklinin ürünleridir. Üstelik bu vezinlerle gazel, murabba gibi başka şekillerde şiirler de yazılmıştır:

Rubâî/tuyug

——— a

——— a

——— x/b

——— a

Manzumenin şekli, bir fincana; vezni ise bu fincanın şekline benzetilebilir. Fincanın şekli onu küçük veya büyük fincan yapar; ama sürahi yapmaz. Şiirin vezni de böyledir; vezin değişmekle şiirin kafiyesi, dolayısıyla dış yapısı değişmez. Vezninden dolayı bir gazel mesnevîye, mesnevî muhammese dönüşmez.

Şekil öğretiminde veznin nazım şeklini belirleyici bir unsur olarak kullanılmasından vazgeçilmelidir. Vezin, şekli ortaya koyuyorsa halk şiirindeki semai, satranç, divan gibi manzumelerle divan şiirindeki rubâî ve tuyug dışındaki şiirlerin de vezin yardımıyla birbirinden ayrılması gerekirdi. Vezin şekli belirleseydi, her vezne göre bir şiir şekli ortaya çıkardı.

Birincisinde rubâî vezni kullanılan farklı vezinde, aynı nazım şekliyle (gazel) yazılmış şu iki örnek, konuyu somut bir şekilde açıklayabilir:

Mef'ûlü mefâîlü mefâîlün fâ

Bir dilde ki aşkın odu ola peyd**â**

Hâşâ ki sivâ yanmaya hâşâk-âs**â**

Her katresi gûyâ ki bir âteş-pâre

Aşk âteşini göz yaşı etmez itf**â**

Dilde ola mı tâb-ı celâle tâkat

Envâr-ı cemâle döyemezken cân**â**

Olmasa eğer mâye-i aşkın humda

Dünyâya salar mıydı bu şûru sahb**â**

Bir câm araya dem gele şâyet sâkî

Dök hûn-ı dili şîşeyi pâk et Yahy**â**

(Yahyâ, 2001, 25/1)

Feilâtün feilâtün felâtün feilün

Acı çek ister isen lezzet-i zevk-i ukb**â**

Telh-kâm olduğiçün ma'den-i dürdür dery**â**

Yeridir deyü yerinde yeri terk eyler isen

Gökler el üzre tutarlar seni mânend-i sem**â**

Çehreni eyler isen zerd riyâzetle eğer

Kapasın iki cihânı nitekim kâh-rüb**â**

Yak vücûdun ki şeref bula metâı kadrin

Satılır artuğa damga ile çün her kâl**â**

Münhanî oldu Hayâlî çekeli bâr-ı gamı

Âlemi varlığa erdi olalı kâmeti l**â**

(Hayâlî, 1992, 89/1)

Örneklerden de açıkça anlaşılacağı gibi, vezin, bu nazım şekillerinin dış yapısını belirleyici değildir. Her iki şiirin de şekli, kafiyenin belirlediği dış yapısı, *"aa xa xa … / aa ba ca …"* biçiminde uzayıp giden fizikî özellikleri aynıdır. Üstelik iki beyitlik şiirlerin veznine bakarak acaba rubâî mi, tuyug mu diye şüphe edilirken beş veya daha fazla uzunluktaki bir şiirin veznine bakmadan gazel deniliverir. Eğer bu şiir biraz daha uzunsa, bu defa, bir kısmı okunarak acaba nesip, methiye, fahriye gibi bölümleri var mı; kaside olabilir mi diye araştırmaya girilir. Oysa şekil, manzumenin dış görüntüsüdür ve bunu ortaya koyan da kafiye düzenidir. Vezin daha çok mısra uzunluğunu, âhengini ve seçilecek kelimeleri; konu ise türü belirler; ama ne vezin, ne de konu kafiye düzenini ve dolayısıyla da nazım şeklini belirleyici ölçüler değildir.

Kafiye ve Nazım Birimi

Divan şiiri vezin ve kafiyeyi şiirin olmazsa olmaz şartı kabul eder. Vezin ve kafiye, en az iki birim arasındaki bir karşılaştırmayla tespit edilebilir. Tek mısrada kafiye bulunamayacağı gibi, doğru bir şekilde vezin tespiti de mümkün değildir. Meselâ "feilâtün feilâtün feilâtün feilün" veznindeki bir mısra, biraz imâlelerle fâilâtün veznine de uyabilir. Bu mısraın gerçekte hangi vezinde olduğu, aynı şiir içindeki ikinci mısra ile karşılaştırılarak bulunabilir. Bu nedenle divan şiiri nazım birimleri en az iki mısradan başlar. İki mısralık birimin adı "*beyit*"; üç veya daha fazla mısralık nazım biriminin adı ise "*bent*"tir. Bent nazım birimi dikkatle incelendiğinde, beyit nazım biriminin belirli oranlarda genişlemesiyle bendin ortaya çıktığı anlaşılır.

Buradaki beyit-bent ilişkisi, sayı düzeniyle yakından ilgilidir. Nesne veya kavramlar, sayıları bakımından, tek, çift ve çok olarak sınıflandırılabilirler. Tek, birim olup onun tekrarıyla çift veya çok denilen gruplar ortaya çıkar. Tek, bir; çift, iki; çok ise üç veya daha fazla miktardan oluşur. Buna göre nazım birimini oluşturan mısralar; tek, çift veya çok olur. Bu tek, çift veya çok mısralık nazım birimlerinin kendilerini en az iki defa tekrar etmeleriyle nazım şekilleri meydana gelir. Nazım şeklinin ortaya çıkması için nazım biriminin kendisini bir defa tekrarı yeterlidir. İşlenen konuya göre birim kendisini özellikle mesnevilerde on binlerce defa tekrar edebilir; ama iki nazım birimi, nazım şeklinin oluşumu ve şeklin belirlenmesi için yeterlidir. Gazel 5-15, kaside 9-33 beyit olur şeklindeki sınırlamalar gerçekçi değildir (İlaydın, 1964, 104-106; Tahirü'l-Mevlevî, 1973, 84; Çavuşoğlu, 1986, 20; Dilçin, 1986, 88; İpekten, 1994, 7, 28; Aydemir, 2002, 133-168).

Gazel Merkezli Şekiller

Gazel, divan şiirinde temel nazım şeklidir. Diğer nazım şekilleri gazele göre tarif edilip öğretilebilir. Nitekim kasidenin tanımı yapılırken "*gazel kafiyesinde*" diye devam eden bir söyleyişle gazel merkeze alınır. Terbi', tahmis gibi sonradan murabba veya muhammes vb. şekillere dönüştürme işlemi de genellikle gazel merkezli tanımlanır. "*Bir gazelin beyitlerine ikişer mısra eklenerek murabba yapmaya terbi', üçer mısra ekleyerek muhammes yapmaya*

tahmis… denir" şeklindeki ifadeler, bu manzumelerin gazel merkezli olarak ele alındığının birer göstergesidir2.

Gazelin kafiye düzeni "*aa xa xa xa… / aa ba ca da…*"dır. Gazelin ilk beyti kat' edildiğinde (kesilip atıldığında), kesilmiş anlamında "*kıt'a / kıta*" denilen nazım şekli meydana gelir. Kıtanın "*xa xa xa… / ba ca da …"* " düzenindeki kafiye yapısı, tabloda açıkça görüleceği üzere, gazelin ikinci beytinden başlayıp devam eder.

Yukarıdaki tek, çift ve çok sayı düzeniyle de bağlantılı olarak, nasıl ki beyit biriminin mısra sayısı artınca bent birimi meydana geliyorsa, beyit esasına dayalı gazelin mısra sayıları artınca da bentteki mısra sayısına göre isim verilen murabba, muhammes, müseddes gibi musammat nazım şekilleri ortaya çıkar. Musammat şekillerin bent biriminde mısra sayısı fazla olduğu için, birim sonlarında tekrar ederek tek kafiyeliliği meydana getiren mısralar, bir yerine iki tane de olabilir. Buna göre de vasıta mısraının tek veya çift oluşu bakımından iki temel musammat şekil meydana gelir.

Gazelin genişlemesiyle ortaya çıkan ve dörtlü-dörderli, beşli-beşerli gibi anlamlara gelen murabba, muhammes vb. musammatların isimleri, doğrudan şekli ifade eder. Gazel, kaside, rubâî ve tuyug ile aslında bir nazım şekli olmaktan ziyade bütün nazım şekillerinin ortak adı olan "nazm" isimli şiirlerin matlaları bulunmadığında, hepsinin adı sadece kıta olur. Bunlardan rubâî dışında kalanlar, aslında şekli değil, tür veya konuyu gösteren isimlerdir. Bunların hepsi, adı konulmamış bir şeklin türevleri, varyantları, çeşitleridir. Dolayısıyla bunların ortak şekil adı, ikili-ikişerli anlamına gelen "müsennâ" olabilir. Bunların matlasız yazılınca sadece kıta adını almaları da bunun bir delilidir.

Şekil tablolarıyla aşağıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere, beyit ve bent arasındaki ilişki, birimdeki mısra sayısının belirli oranlarda genişlemesine dayanır. Beyit veya bent nazım birimi de musarra (aa) ya da müfret (xa/ba) kafiyeli iki tipten meydana gelir. Nazım birimi beyit olan tek kafiyeli şekillerin ilk birimi matla ise gazel ve çeşitleri; müfret ise kıta nazım şekli ortaya çıkar. Bu iki şeklin nazım birimi belirli oranlarda genişletildiğinde, ilk birimi matla olanlar bentteki mısra sayısına göre murabba, muhammes… gibi şekil adlarını alır; ilk birim matla değilse nazım şeklinin adı terci-bent olur. Gazel nasıl ki ilk beyti (matla) atıldığında kıta nazım şekline dönüşüyorsa, tek kafiyeli bentlerden oluşan bir musammat da ilk bendi atıldığında terci-bent nazım şekline dönüşür.

Bentteki mısra sayısına göre isim alan bu tek kafiyeli musammat şekiller, vasıta mısraının özelliğine göre müzdeviç veya mütekerrir olmak üzere iki çeşittir. Dolayısıyla kıtanın gazel ve çeşitlerinden meydana geldiği gibi, terci-bent de tek kafiyeli musammat şekillerden meydana geldiği için, terci-bendin de müzdeviç veya mütekerrir çeşitlerinin bulunması ve vasıta mısralarının da tek veya çift olması mümkündür (Kurnaz-Çeltik, 2005, 487-538).

Örnek Metinler

Manzumenin şekli iki nazım birimiyle anlaşılabileceğinden, yazının hacmini arttırmamak için, murabba dışındaki musammat örneklerin ilk ve son bentleri verilmiştir.

Şekil: Murabba, Kafiye: aaaA bbbA

Senden bilirim yok bana bir fâide ey **gül**

Gül yağını eller sürünür çatlasa **bülbül**

Etsem de abestir sitem-i hâre **tahammül**

Gül yağını eller sürünür çatlasa **bülbül**

Ellerle o zevk etti ben âteşlere *yandım*

Çektim o kadar cevr ü cefâsın ki *usandım*

Derlerdi kabûl etmez idim şimdi *inandım*

Gül yağını eller sürünür çatlasa **bülbül**

Senden güzelim çâre bana kat'-ı *emeldir*

Etsen dahi ülfet demem ellerle *haleldir*

Ağyâr ile gezsen de gücenmem ki *meseldir*

Gül yağını eller sürünür çatlasa **bülbül**

Gördüm açılırken bu seher goncayı *hâra*

Sordum n'ola bu cevr ü cefâ bülbül-i *zâra*

Bir âh çekip hasret ile dedi ne *çâre*

Gül yağını eller sürünür çatlasa **bülbül**

Bîgâne-edâdır bilir ol âfeti *herkes*

Ümmîd-i visâl eyleme ondan emelin *kes*

Bîhûde yere âh u efgân eyleme *Nevres*

Gül yağını eller sürünür çatlasa **bülbül**

(Nevres, 1290, 93-94)

Şekil: Müseddes, Kafiye: aaaaAA bbbbAA

Ölürsem zahm-ı tîğ-i hûn-feşân-ı şeh-**suvârımla**

Ten-i mecrûhumu yun âb-ı çeşm-i **cûybârımla**

Ser-i kûyunda defn eylen ki derd-i aşk-ı **yârımla**

Diyem ahbâba emvât olıcak feryâd u **zârımla**

Eğer haşr olmaz isem ol kıyâmet-kad **nigârımla**

Gezem mahşerde göğsüm döğerek seng-i **mezârımla**

…

Tabîbâ eyledim niyyet dil-i bîmâr u zârımda

Mecâlim kalmayıp Sânî gibi cism-i nizârımda

Müyesser olıcak ölmek bana kûy-ı nigârımda

Diyem yârâna bu beyti yazın seng-i mezârımda

Eğer haşr olmaz isem ol kıyâmet-kad *nigârımla*

Gezem mahşerde göğsüm döğerek seng-i **mezârımla**

(Tam metni 5 benttir. Bkz. Tarlan, 1949, 4/101-102)

Şekil: Terci-bent (Tardiye), Kafiye: bbbba cccca

Hoş geldin eyâ berîd-i *cânân*

Bahşet bana bir nüvîd-i *cânân*

Cân ola fedâ-yı ıyd-ı *cânân*

Bîsûd olan mı ümîd-i *cânân*

Yârin bize bir selâmı **yok mu**

…

Dil hayret-i gamla lâl *kaldı*

Gâlib gibi bî-mecâl *kaldı*

Gönderdiğim arz-ı hâl *kaldı*

El-ân bir ihtimâl *kaldı*

İnsâfın o yerde nâmı **yok mu**

(Tam metni 6 benttir. Bkz. Şeyh Gâlib, 1992, 253-254)

Şekil: Terci-bent, Kafiye: bbbAA cccAA

Şu'lelenip derd ü gam u *ıztırâb*

Etti gönül mülkünü yek-ser *harâb*

Âteş-i hecr eyledi bağrım *kebâb*

Âh mine'l-aşkı ve **hâlâtihi**

Ahraka kalbi bi-**harârâtihi**

…

Gün-be-gün Esrâr'a bir efsûn *eder*

Bağrını hûn eşkini Ceyhûn *eder*

Hâlini gittikçe diğer-gûn *eder*

Âh mine'l-aşkı ve **hâlâtihi**

Ahraka kalbi bi-**harârâtihi**

(Tam metni 6 benttir. Bkz. Esrar Dede, 1998, 252/16)

Sonuç

Veznin şekli belirlemek gibi bir görevi bulunmamaktadır. Nazım şeklini belirleyen ölçü, kafiye düzenidir. Nazım şekli öğretiminde öncelikle kafiye düzeni ve nazım birimine dikkat çekmek gerekir.

Tek kafiyeli şekillerden beyit birimiyle yazılanların ilk beyti matla olanlar gazel; müfret olanlar kıtadır. Gazel, kaside, rubâî ve tuyug isimli şiirler arasında, kafiye düzeni ve nazım birimi bakımından şekli değiştirecek farklılıklar bulunmamaktadır. Dolayısıyla şekil öğretiminde bu şiirlerin gazelden farklı şekiller değil onun çeşitleri olduğuna vurgu yapılabilir.

Gazel ve çeşitleri (kaside, rubâî, tuyug) ile kıta arasındaki ilişkiye dikkat edilmelidir. Musammat şekillerin gazelden türediği belirtildikten sonra, gazel-kıta arasındaki bağlantı gibi, musammatlar ve terci-bent arasındaki ilişki açıklanabilir ve böylece terci-bent ile diğer nazım şekilleri birbirine karıştırılmadan daha kolay ve daha kısa sürede öğretilebilir.

Kaynakça

AYDEMİR, Yaşar (1995), *XVII. Yüzyıl Türk Edebiyatında Kaside,* Gazi Ü. SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

AYDEMİR, Yaşar (2002), "Türk Edebiyatında Kaside", *Bilig*, 22 (Yaz).

CENGİZ, Halil Erdoğan (1986), "Divan Şiirinde Musammatlar", *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı II (Divan Şiiri)*, 415-416-417 (Temmuz-Ağustos-Eylül).

ÇAVUŞOĞLU, Mehmed (1986), "Kaside", *Türk Dili-Türk Şiiri Özel Sayısı II (Divan Şiiri)*, S. 415-416-417 (Temmuz-Ağustos-Eylül).

ÇETİNKAYA (Aktaş), Mürüvvet (1996), *Türk Edebiyatında Murabba*, Gazi Ü. SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

DİLÇİN, Cem (1986), "Divan Şiirinde Gazel", *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı II (Divan Şiiri)*, 415-416-417 (Temmuz-Ağustos-Eylül).

ERDOĞAN, Mustafa (2002), *Türk Edebiyatında Muhammes*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Esrar Dede (1998), Osman Horata, *Esrar Dede Hayatı Eserleri Şiir Dünyası ve Divanı*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Fuzûlî (1990), *Fuzûlî Divanı*, Haz. Kenan Akyüz ve diğerleri, Akçağ Yayınları, Ankara.

Hayâlî (1992), Ali Nihat Tarlan, *Hayâlî Divanı*, Akçağ Yayınları, Ankara.

İLAYDIN, Hikmet (1964), *Türk Edebiyatında Nazım*, 4. bs., İstanbul.

İPEKTEN, Halûk (1994), *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

KESKİN, Ayşe Gülay (1994), *Klasik Türk Edebiyatında Kaside Nazım Şekli (XIII-XIV-XV. Asırlar)*, Gazi Ü., S.B.E., Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KURNAZ, Cemâl-Halil Çeltik (2005), "Klasik Nazım Şekillerinin Oluşumu ve Sistematiği", *Prof. Dr. Süleyman Hayri Bolay Armağan Kitabı*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Nâbî (1997), Ali Fuat Bilkan, *Nâbî Divanı I-II*, MEB Yayınları, İstanbul.

Nâilî (1990), *Nâilî Divanı*, Haz. Halûk İpekten, Akçağ Yayınları, Ankara.

Nesîmî (1990), *Nesîmî Divanı*, Haz. Hüseyin Ayan, Akçağ Yayınları, Ankara.

Nevres (1290), *Divan*, Matbaa-i Âmire, İstanbul.

Şeyh Gâlib (1992), *Hüsn ü Aşk*, Haz. Orhan Okay-Hüseyin Ayan, Dergâh Yayınları, 2. bs., İstanbul.

Tahirü'l-Mevlevî (Tahir Olgun) (1973), *Edebiyat Lügati*, Haz. Kemâl Edib Kürkçüoğlu, Enderun Kitabevi, İstanbul.

TARLAN, Ali Nihat (1949), *Şiir Mecmualarında XVI ve XVII. Asır Divan Şiiri-Revânî-Hayretî-Hâverî-Ahî-Peyâmî-Sânî*, Fasikül 4, İstanbul.

Yahyâ (2001), Hasan Kavruk, *Şeyhülislâm Yahyâ Divanı*, MEB Yayınları, Ankara.

YILDIZ, Recai (1996), *Türk Edebiyatında Terkîb-Bend ve Tercî-Bendler (XIII-XVI. yy),* Gazi Ü. SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

TEACHINGOFGAZELCENTERED

CLASSICALVERSEUNITS

Halil ÇELTİK*

Abstract

Poem is described as “word with meter and rhyme” in Divan Literature. For this reason, meter and rhyme are the two indispensable components of Divan poetry.

The repetition of lines constitutes “rhyme order”, the repetition of rhyme order constitutes “verse unit”, and the repetition of verse unit constitutes “verse shape”. In fact, verse shape is the cover of written in verse which is defined with shape, type, form.

In the teaching of verse shape, first of all main component which is forming verse shape should be known. In this article, these main components which determine verse shape are explained.

Key Words: Rhyme order**,** verse unit, verse shape, Divan poetry, education